

E Ğ İ T İ M FAKÜLTESİ DERGİSİ

JOURNAL OF
EDUCATION

Cilt 7
Sayı 2
2017

ISSN:2146-071X



TRAKYA ÜNİVERSİTESİ

Trakya Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi

Cilt: 7 Sayı: 2 Temmuz 2017



Trakya University
Journal of Education

Volume: 7 Issue: 2 July 2017

ISSN
2146-071X

Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
Trakya University Journal of Education

Derginin Sahibi / Owner

(Trakya Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Fakültesi Adına)
(On behalf of Trakya University Faculty of Education)

Prof.Dr. Rıdvan CANIM

Editör / Editor

Yrd.Doç.Dr. Hasan ÖZGÜR

Bölüm Editörleri / Section Editors

Doç.Dr. Tuncer BÜLBÜL

Doç.Dr. İbrahim COŞKUN

Doç.Dr. Yılmaz ÇAKICI

Doç.Dr. Cem ÇUHADAR

Doç.Dr. Mukadder SEYHAN YÜCEL

Yrd.Doç.Dr. Şahin DÜNDAR

Yrd.Doç.Dr. Emre GÜVENDİR

Yrd.Doç.Dr. M. ACAR GÜVENDİR

Yrd.Doç.Dr. Aslıhan OSMANOĞLU

Yrd.Doç.Dr. Yıldırım TUĞLU

Yayın Kurulu / Editorial Board

Prof.Dr. Hikmet ASUTAY

Prof.Dr. Muhlise COŞKUN ÖGEYİK

Prof.Dr. Yeşim ÖZLÜ FAZLIOĞLU

Prof.Dr. Sevinç SAKARYA MADEN

Doç.Dr. Eylem BAYIR

Yrd.Doç.Dr. Fatma AKGÜN

Yrd.Doç.Dr. Selmin ÇUHADAR

Yrd.Doç.Dr. Nesrin GÜNAY

Yayın Dili / Publication Language

Türkçe ve İngilizce / Turkish and English

Yayın Sıklığı / Publication Frequency

Yılda 2 sayı (Ocak ve Temmuz) / 2 times in a year (January and July)

Dil Editörleri / Language Reviewers

Arş.Gör. Aynur GICI VATANSEVER

Arş.Gör. Zekiye Hande YILMAZ

Arş.Gör. Dr. Dilek GİRİT

İletişim / Contact

Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi 22030 EDİRNE

Tel: +90 284 2120808

Fax: +90 284 2120075

tuefder@trakya.edu.tr

<http://dergipark.gov.tr/trkefd>

Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi yılda iki kez yayımlanan hakemli ulusal bir dergidir.

Dergide yayımlanan makaleler yayın kurulunun izni alınmadan aynen veya kısmen yayımlanamaz.

Yayımlanan yazı ve makalelerin içeriği ile ilgili tüm sorumluluk yazarlarına aittir.

Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi DOAJ (Directory of Open Access Journals), ULAKBİM – SBVT (Sosyal Bilimler Veri Tabanı - 2015 Cilt-5 Sayı-1), Sosyal Bilimler Atf Dizini, Türk Eğitim İndeksi ve Araştırmaz tarafından indekslenmektedir.

ISSN: 2146-071X

Uluslararası Danışma Kurulu / International Advisory Board

Dr. Penelope HARNETT, University of the West of England-Bristol / GB
Dr. Douglas HARTMANN, University of Minnesota / USA
Dr. Hristo MAKAKOV, Trakia University Stara Zagora / BG
Dr. William G. MASTEN, Texas A&M University Commerce / USA
Dr. Anatoli RAPOPORT, Purdue University / Indiana / USA
Dr. Liljana REÇKA, Eqrem Çabej University of Gjirokastra / AL
Dr. Vladimir SIMOVIC, Belgrad Banking Academy / SRB
Dr. Dean SMART, University of the West of England-Bristol / GB
Dr. John H. Schumann, University of California-Los Angeles, USA
Dr. Susan Plann, University of California-Los Angeles, USA
Dr. Vlado TIMOVSKI, Ss. Cyril and Methodius University / MK
Dr. Hüseyin UZUNBOYLU, Near East University, CY

Danışma Kurulu / Advisory Board

Prof. Dr. Hayati AKYOL, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yavuz AKPINAR, Boğaziçi Üniversitesi
Prof. Dr. Arif ALTUN, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Murat ALTUN, Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. İsmihan ARTAN, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Ali BALCI, Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU, Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Prof. Dr. Gülen BARAN, Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin BAŞAR, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa BAYRAM, Fatih Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Sinan BİLGİLİ, Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Zuhul CAFOĞLU, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Temel ÇALIK, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Abdülvahit ÇAKIR, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mesut ÇAPA, Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Nevide AKPINAR DELLAL, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Prof. Dr. Özcan DEMİREL, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. M. Engin DENİZ, Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Ramazan DİKİCİ, Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN, İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Ali GÜL, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim GÜNER, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet GÜNŞEN, Trakya Üniversitesi
Prof. Dr. Figen GÜRSOY, Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Aytekin İŞMAN, Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet KAÇAR, Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Nesrin KALYONCU, Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Prof. Dr. Leyla KARAHAN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK, Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Hafize KESER, Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa KOÇ, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi
Prof. Dr. Dinçay KÖKSAL, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Alev ÇAKMAKOĞLU KURU, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nilgün BAYSAL METİN, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. H. Ferhan ODABAŞI, Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Murat ÖZBAY, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR, Başkent Üniversitesi
Prof. Dr. Ayhan ÖZTÜRK, Cumhuriyet Üniversitesi
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK, Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa SAFRAN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Veysel SÖNMEZ, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan ŞİMŞEK, İstanbul Kültür Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet TAKKAÇ, Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Ezel TAVŞANCIL, Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Fulya TEMEL, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Belma ATİK TUĞRUL, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Alemdar YALÇIN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Selma YEL, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Gökay YILDIZ, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Prof. Dr. Hülya YILMAZ, Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Muzaffer ALKAN, Kafkas Üniversitesi
Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ, Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Osman Tolga ARICAK, Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Prof. Dr. Bahri ATA, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Salih ATEŞ, Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet Şinasi İŞLER, Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Abdullah KAPLAN, Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Yıldız KOCASAVAŞ, İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Ünal ÖZDEMİR, Karabük Üniversitesi
Prof. Dr. Süleyman SOLAK, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Osman TİTREK, Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Kürşad YILMAZ, Dumlupınar Üniversitesi
Doç. Dr. Erdat ÇATALOĞLU, Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Esra İŞMEN GAZİOĞLU, İstanbul Üniversitesi

Temmuz 2017 Sayısının Hakemleri / Reviewers of July 2017 Issue

Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU (Biruni Üniversitesi)

Doç. Dr. Emine AHMETOĞLU (Trakya Üniversitesi)

Doç. Dr. Tuncer BÜLBÜL (Trakya Üniversitesi)

Doç. Dr. İbrahim COŞKUN (Trakya Üniversitesi)

Doç. Dr. Yılmaz ÇAKICI (Trakya Üniversitesi)

Doç. Dr. Ahmet Naci ÇOKLAR (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Doç. Dr. Cem ÇUHADAR (Trakya Üniversitesi)

Doç. Dr. Osman Serhat İREZ (Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Seher MANDACI ŞAHİN (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi)

Doç. Dr. Güven ÖZDEM (Giresun Üniversitesi)

Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi)

Doç. Dr. Binali TUNÇ (Mersin Üniversitesi)

Doç. Dr. Mehtap YILDIRIM (Marmara Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Meltem ACAR GÜVENDİR (Trakya Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Fatma AKGÜN (Trakya Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Funda AKSOY (Anadolu Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Ezgi AKŞİN YAVUZ (Trakya Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Salih ÇAKMAK (Gazi Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Necla DÖNMEZ USTA (Giresun Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Şahin DÜNDAR (Trakya Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Fatih GÜNAY (Trakya Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Nesrin GÜNAY (Trakya Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Gökhan ILGAZ (Trakya Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Asude MALKOÇ (Medipol Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Yar Ali METE (Trakya Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Emrah OĞUZHAN DİNÇER (Trakya Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Tuncay ÖZTÜRK (Trakya Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Serbüent PAKSUZ (Trakya Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Hayri SARI (Nevşehir Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Ebru SELÇİOĞLU DEMİRSÖZ (Trakya Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Türker SEZER (Abant İzzet Baysal Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Pınar ŞAFAK (Gazi Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Tayfun TANYERİ (Pamukkale Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Gökhan UYANIK (Kastamonu Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Neslihan ÜLTAY (Giresun Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Levent VURAL (Trakya Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Sibel YAŞAR (Kırklareli Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Suat YAPALAK (Trakya Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Sündüs YERDELEN (Kafkas Üniversitesi)

Öğr. Gör. Dr. Hatice MERTOĞLU (Marmara Üniversitesi)

Araş. Gör. Dr. Dilek GİRİT (Trakya Üniversitesi)

Araş. Gör. Dr. Mehpare SAKA (Trakya Üniversitesi)

Araş. Gör. Dr. Fatma Özge ÜNSAL (Marmara Üniversitesi)

İÇİNDEKİLER

- Lise Öğrencilerinin Siber Duyarlılık, İnternet Bağımlılığı ve İnsani Değerlerinin İncelenmesi** 261-283
İsa KILINÇ Şemseddin GÜNDÜZ
- Sınıf ve Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Kavram Yanılgılarına İlişkin Açıklamaları** 284-305
Burçin GÖKKURT ÖZDEMİR
Ramazan BAYRAKTAR Muammer YILMAZ
- Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersindeki Hedef Yönelimlerinin Sınıf Ortamı Hedef Algıları ile Yordanması** 306-321
Münevver SUBAŞI Yasemin TAŞ
- Bir Eğitsel Sosyal Ağ Olarak Edmodo'nun Yükseköğretimde Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi** 322-343
Nazire Burçin HAMUTOĞLU Mübin KIYICI
- Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Uygulama Pratikleri: Süreç Üzerine Öğretmen ve Öğrenci Düşünceleri** 344-363
Arzu AYDOĞAN YENMEZ İlknur ÖZPINAR
- Bilim Şenliğinin Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimine ve Öğrencilerin Fene Yönelik Tutumlarına Etkisi** 364-378
Hüsnüye DURMAZ Emrah OĞUZHAN DİNÇER Aslıhan OSMANOĞLU
- Sosyal Bilgiler ve Tarih Derslerinde Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Öğretmen Algıları ve Uygulamaları** 379-402
Mustafa ÖZTÜRK Neşet MUTLU
- Öğretmen Yetiştiren Öğretim Elemanlarının Öğretmenlik Yeterlilikleri** 403-416
Oğuzhan KURU
- İlkokul Türkçe Ders Kitaplarının Değer Aktarımı Açısından İncelenmesi** 417-441
Alper KAŞKAYA Tacettin DURAN

Çocukların Öz Düzenleme Becerileri İle Oyun Becerilerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi <i>Ayşe Belgin AKSOY Kevser TOZDUMAN YARALI</i>	442-455
Sınıf Eğitimi Öğretim Elemanlarının Web 2.0 Araçlarına Yönelik Görüşleri <i>Agah Tuğrul KORUCU Halit KARALAR</i>	456-474
Bilişsel İşlevlerin Uygulanması Ölçeği Türkçe Uyarlaması ve Geçerlik-Güvenirlilik Çalışması <i>Ezgi AKŞİN YAVUZ Rengin ZEMBAT</i>	475-503
Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Sözde Bilimsel Senaryolarda Bilimin Doğasını Kullanımı <i>Mehpare SAKA Hikmet SÜRMEİ</i>	504-525
Sınıf Öğretmenlerinin Eğitsel Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri <i>Selmin ÇUHADAR</i>	526-549
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Uygulama Deneyimlerinin Mesleki Sosyalizasyon Süreci Olarak İncelenmesi <i>Turgay ÖNTAŞ Taner ATMACA Bengisu KAYA</i>	550-577
Merkezi Sınavların Okul Kültürüne Yansımalarının Değerlendirilmesi <i>Sibel YILMAZ Tuncer BÜLBÜL</i>	578-617
Okul Yöneticilerinin Göreve Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimini Gerçekleştirebilmelerine İlişkin Görüşleri <i>Sibel GÜVEN Çisem ÇELİK Zafer ÖZKAN</i>	618-634
Öğretmen Adaylarının Sayısal Yetkinlik Düzeyleri ve Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejilerinin Değerlendirilmesi <i>Ahmet TEKİN Ebru POLAT</i>	635-658
Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Öğrenmelerini Destekleyici İhtiyaçlar <i>Seraceddin Levent ZORLUOĞLU Mustafa SÖZBİLİR</i>	659-682

3-7 Yaş Çocuğa Sahip Annelerin Beslenmeyle İlgili Davranışlarının İncelenmesi <i>Ganime AYDIN Dicle AKAY Ezgi İBİŞ</i>	683-700
Fen Bilimleri Eğitiminde Yapılmış Nitel Çalışmaların İçerik Analizi <i>Eser ÜLTAY Merve AYDIN</i>	701-720
Türkiye ve İngiltere Bilişim Teknolojileri Öğretim Programlarının Amaç, Kazanım, Etkinlik, Ölçme ve Değerlendirme Süreçleri Açısından Karşılaştırılması <i>Esrâ BARUT Abdullah KUZU</i>	721-745
Okul Öncesi Dönem Çocuklarının En Çok İzledikleri Çizgi Filmlerin Bilimsel Açılardan Analizi <i>Eylem BAYIR Gülşah GÜNŞEN</i>	746-761
Sınıf Öğretmeni Öğretmen Adaylarının Sindirim Sistemi Çizimlerinin İncelenmesi <i>Yılmaz ÇAKICI</i>	762-776

CONTENTS

- Investigation of High School Students' Cyber Sensitivity,
Internet Addiction and Humanistic Values** 261-283
İsa KILINÇ Şemseddin GÜNDÜZ
- Explanations of Primary and Middle School Mathematics
Teachers on Misconceptions** 284-305
Burçin GÖKKURT ÖZDEMİR
Ramazan BAYRAKTAR Muammer YILMAZ
- Predicting Goal Orientations of Students in Science through
Perceived Classroom Goal Structures** 306-321
Münevver SUBAŞI Yasemin TAŞ
- An Exploration of University Students' Views Regarding the
Use of Edmodo as an Educational Social Network** 322-343
Nazire Burçin HAMUTOĞLU Mübin KIYICI
- Teachers' Differentiated Instructional Practices: Teacher and
Student Opinions on the Process** 344-363
Arzu AYDOĞAN YENMEZ İlknur ÖZPINAR
- The Effect of Science Fair on Prospective Teachers' Attitude
towards Science Teaching and Students' towards Science** 364-378
*Hüsnüye DURMAZ Emrah OĞUZHAN DİNÇER Aslıhan
OSMANOĞLU*
- Teachers' Perceptions and Applications for Differentiated
Instruction in Social Studies and History Lessons** 379-402
Mustafa ÖZTÜRK Neşet MUTLU
- Teaching Self-Proficiency of Teacher Trainers** 403-416
Oğuzhan KURU
- Investigation of Primary School Turkish Textbooks in Terms
of the Value Transfer** 417-441
Alper KAŞKAYA Tacettin DURAN

An Analysis of Children's Self Regulations and Play Skills According to Gender <i>Ayşe Belgin AKSOY Kevser TOZDUMAN YARALI</i>	442-455
Basic Education Instructors' Views On Web 2.0 Tools <i>Agah Tuğrul KORUCU Halit KARALAR</i>	456-474
Turkish Adaptation of Application of Cognitive Functions Scale and Its Validity-Reliability Study <i>Ezgi AKŞİN YAVUZ Rengin ZEMBAT</i>	475-503
Preservice Science Teachers' Use of NOS in Pseudoscientific Scenarios <i>Mehpare SAKA Hikmet SÜRMEİ</i>	504-525
Teachers' Views Regarding Educational Assessment Procedures <i>Selmin ÇUHADAR</i>	526-549
Study of the Experimentation of the Primary School Teacher Candidate as Professional Socialization Process <i>Turgay ÖNTAŞ Taner ATMACA Bengisu KAYA</i>	550-577
Evaluating the Reflections of High Stakes Tests on School Culture <i>Sibel YILMAZ Tuncer BÜLBÜL</i>	578-617
The View Of School Managers About The New Start-Up Primary School Teacher's Ability to Perform Classroom Management <i>Sibel GÜVEN Çisem ÇELİK Zafer ÖZKAN</i>	618-634
Investigation of Digital Empowerment Levels and Online Information Searching Strategies of Teacher Candidates <i>Ahmet TEKİN Ebru POLAT</i>	635-658
Learning Support Needs of Visually Impaired Students <i>Seraceddin Levent ZORLUOĞLU Mustafa SÖZBİLİR</i>	659-682

- Investigation of Behaviors of Mothers with 3-7 Ages Children Related to Nutrition** 683-700
Ganime AYDIN Dicle AKAY Ezgi İBİŞ
- Content Analysis Of Qualitative Studies In Science Education** 701-720
Eser ÜLTAY Merve AYDIN
- The Comparison of Turkey and UK's Information Technologies Curriculum in the Context of Objectives, Acquisition, Activities, Measurement and Evaluation** 721-745
Ezra BARUT Abdullah KUZU
- Scientific Analysis of Cartoons Which Children Watch the Most in Preschool Period** 746-761
Eylem BAYIR Gülşah GÜNŞEN
- An Analysis of Pre-service Primary Teachers' Drawings of the Digestive System** 762-776
Yılmaz ÇAKICI



Lise Öğrencilerinin Siber Duyarlılık, İnternet Bağımlılığı ve İnsani Değerlerinin İncelenmesi¹

Investigation of High School Students' Cyber Sensitivity, Internet Addiction and Humanistic Values

İsa KILINÇ², Şemseddin GÜNDÜZ³

Öz: Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin sahip oldukları insani değerler ile internet bağımlılığı ve siber zorbalığa duyarlılık arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda Kişisel Bilgi Formu ile birlikte İnternet Bağımlılığı, İnsani Değerler ve Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılık ölçekleri aynı anda uygulanmıştır. Araştırmanın evrenini farklı illerde öğrenim gören lise öğrencileri oluştururken, çeşitli lise türlerinden rastgele seçilen 774 öğrenci araştırmanın örneklemini içerisinde yer almıştır. Araştırma sonucu, internet bağımlılık puanı yüksek olan öğrencilerin insani değerler puanının düşük olduğu tespit edilmiş, ancak internet bağımlılığı ile siber zorbalığa duyarlılık arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Siber zorbalığa duyarlılığın insani değerlerle kısmen ilişkisinin olduğu tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin siber zorbalığa duyarlıklarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ailesiyle yaşayan öğrencilerin yurtdışı kalan öğrencilere göre sahip oldukları insani değerlerin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: İnternet bağımlılığı, siber zorbalığa duyarlılık, insani değerler

Abstract: The purpose of this research is to determine the relationship between the humanistic values of the students being educated in high schools and the sensitivity related to internet addiction and cyber bullying. Quantitative method is applied in this research. In this context, the scales related to Internet addiction, humanistic values and cyber bullying are used

¹ Bu makale, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde hazırlanmış olan "Lise Öğrencilerinin Siber Duyarlılık, İnternet Bağımlılığı ve Sosyal Değerlerinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Öğretmen, Meram Ali Yaman Ortaokulu, asimucrim@hotmail.com

³ Yrd.Doç.Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi BÖTE Bölümü, semseddin@gmail.com

simultaneously along with personal Information forms. While the students, who are being educated in high schools in various cities, 774 students selected randomly from different types of high schools participated in the sample of the research. The result of the research indicates that the students with higher internet addiction scores have lower humanistic values however it is not clear whether there is a significant relationship between internet addiction and cyber bullying. It is determined that the sensitivity of female students related to cyber bullying is higher than the male students'. Also the students staying with their parents have higher humanistic values than the ones staying in the dormitories.

Keywords: *Internet addiction, regarding cyberbullying awareness, humanistic values*

1. GİRİŞ

İnternet teknolojisinde yaşanan gelişmeler, internetin kullanılma oranını artırmakta ve günlük yaşantımızın bir parçası haline getirmektedir. Gelişen teknoloji hayatı bir yandan kolaylaştırmakla birlikte yeni riskleri de beraberinde getirmektedir. Bu risklerden birisi de internet bağımlılığıdır. İnternet bağımlılığı üzerine ilk çalışmayı yapan kişilerden olan Young (2007)'a göre internet bağımlılığı, insanların sosyal ilişkilerinde ve mesleki yaşantılarında problemlere sebep olacak seviyede etkileyebilen klinik bir rahatsızlıktır.

Ayas, Çakır ve Horzum (2011)'un bağımlılıkla ilgili yapmış oldukları incelemeler sonucunda bağımlılığın; agresif davranışlar, şiddet eğilimleri, kişilikte meydana gelen değişimler, duygularda azalma, öğrenme problemleri, dikkat eksikliği, psikomotor gelişimde aksaklıklar, fiziki sağlık problemleri, görme bozuklukları, sosyal ilişkilerde bozulma, okul derslerindeki başarının düşmesi, kaygının artması, gerçeklerle yüzleşmekten kaçınma gibi birçok fiziksel ve psikolojik problemlere neden olduğunu tespit etmişlerdir.

İnternet bağımlılığının yanında ortaya çıkan bir başka olumsuz durum ise siber zorba davranışlardır. Arıca (2009) siber zorbalığı, bilgi ve iletişim teknolojileri kullanılarak yapılan zarar verme davranışları olarak tanımlamaktadır. Siber zorbalığa karşı alınabilecek başlıca önlem, duyarlı olmaktır. Bayezid (2000)'e göre duyarlılık, riskli olabilecek uyaranlardan uzak durmak ve karşılaşmamak için tedbirli davranmaktır. Siber zorbalık eylemlerinin etkilerine maruz kalınmaması ya da en az seviyeye indirilebilmesi için internet kullanıcılarının, siber zorbalık eylemlerinin etkilerinin farkında olması ve bunlara karşı tedbir alması siber duyarlılık olarak nitelendirilebilir. Mishna, McLuckie ve Saini (2009) gençlerin bilgi ve iletişim teknolojilerine rahat biçimde ulaşma ve siber zorbalıkta zorbanın kimliğini gizleyebilme olanaklarının artmasının siber zorbalığın yaygınlaşmasına neden olduğunu açıklamışlardır.

İnternet bağımlılığı, bireylerin yaşantılarını ve taşıdıkları değerleri değiştirebilmektedir. Dilmaç (1999)'a göre değerler, insanların tutum ve davranışlarını etkileyen, belirleyen ve biçimlendiren önemli bir etkidir. Durmuş

(1996)'a göre ise değerler; kişinin tutum, düşünce, davranış ve eserlerinde birer ölçüt olarak ortaya çıkar ve toplum yaşamının ayrılmaz bir parçası haline gelir. Bazı araştırmacılar değerleri alt başlıklar halinde ele almışlardır. Güngür (1998) değerleri; teorik, estetik, dini, ahlaki, iktisadi, sosyal ve siyasi olmak üzere yedi boyutta incelemiştir. Schwartz (1994) kendi adını taşıyan Schwartz Değerler Envanteri'nde değerleri; hazcılık, uyarım, başarı, güç, uyuma, evrenselcilik, özyönelim, geleneksellik, iyilikseverlik ve güvenlik olmak üzere 10 maddede incelemiştir. Dilmaç (2007) ise değerleri; sorumluluk, dostluk, barışçı olma, saygı, dürüstlük ve hoşgörü olmak üzere altı boyutta incelemiştir.

Dünya genelinde kişiler tarafından yaygın bir şekilde kullanılan internetin yaygınlaşmasıyla birlikte internet bağımlılığı ve siber zorbalık kavramları da ortaya çıkmıştır. İnternet bağımlılığının bireylerin sahip oldukları değerler üzerinde etkisinin olabileceği tahmin edilmektedir. İnternet kullanıcılarının siber zorbalıklara maruz kalmamaları için bu ortamlara ilişkin duyarlılık bilinci taşımalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple internet bağımlılığının, siber zorbalığa duyarlılığın ve sahip olunan insani değerlerin birlikte ele alınması faydalı olacaktır. Bu araştırmanın amacı: lise öğrencilerinde internet bağımlılığı, insani değerler ve siber duyarlılık arasında ne tür bir ilişkinin olduğunu araştırmaktır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme; kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Lise öğrencilerinin siber duyarlılık, internet bağımlılığı ve insani değerlerinin incelendiği bu çalışmada nicel araştırma tekniklerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2011) ilişkisel tarama modelini iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemeye yönelik bir model olarak tanımlamıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini farklı illerde öğrenim gören lise öğrencileri oluşturmuştur. Farklı lise türlerinin evrendeki oranına göre belirlenen 774 öğrenci araştırmanın örnekleme içinde yer almıştır. Bu çalışmada farklı lise türlerinde farklı değerlerin ortaya çıkma beklentisi, tabakalı örnekleme yöntemini gerekli kılmıştır. Tabakalı örnekleme; sınırları saptanmış bir evrende alt tabakalar veya alt birim gruplarının var olduğu durumlarda kullanılır. Burada önemli olan, evren içindeki alt tabakaların varlığından yola çıkarak evren üzerinde çalışmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2005).

Örnekleme giren öğrencilerin cinsiyet ve öğrenim gördükleri sınıflara göre dağılımları Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. Örnekleme giren öğrencilerin demografik özelliklere göre dağılımı

Değişkenler	Gruplar	Sayı	Yüzde
Cinsiyet	Kız	419	54.13
	Erkek	355	45.87
	Toplam	774	100
Sınıf	9. Sınıf	244	31.52
	10. Sınıf	240	31.01
	11. Sınıf	138	17.83
	12. Sınıf	152	19.64
	Toplam	774	100

Tablo 1'e bakıldığında cinsiyet açısından örnekleme giren öğrencilerin % 54.13'ünü kız, %45.87'sini erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilerin sınıf düzeylerine bakıldığında ise örnekleme giren öğrencilerin, %31.52'sini 9. sınıf, %31.01'ini 10. sınıf, %17.83'ünü 11. sınıf ve % 19.64'ünü 12. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, lise öğrencilerinin internet bağımlılık düzeyini belirlemek için Young (1996) tarafından hazırlanan ve Bayraktar (2001) tarafından Türkçeye uyarlanan "İnternet Bağımlılık Ölçeği" (İB) kullanılmıştır. Likert tipi bu ölçekte katılımcılardan "Hiçbir Zaman", "Nadiren", "Arada sırada", "Çoğunlukla", "Çok sık" ve "Devamlı" seçeneklerinden birini işaretlemesi istenmektedir.

Lise öğrencilerinin sahip oldukları insani değerleri belirlemek için Dilmaç (2007) tarafından hazırlanan "İnsani Değerler Ölçeği"(İD) kullanılmıştır. Bu ölçek 6 boyuttan ve 42 kriterden oluşmaktadır. Bu boyutlar; sorumluluk (7 madde), dostluk (7 madde), barışçı olma (7 madde), saygı (7 madde), hoşgörü (7 madde), dürüstlük (7 madde) kavramlarından oluşmaktadır. Likert tipi olan bu ölçekte maddeler Hiçbir zaman, Nadiren, Ara sıra, Sık sık, Her zaman şeklinde 5 basamaktan oluşmaktadır.

Lise öğrencilerinin siber zorbalığa duyarlılıklarını ölçmek için Tanrıku, Kınay ve Arıçak (2013) tarafından hazırlanan "Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılık Ölçeği" (SZD) kullanılmıştır. Ölçek tek boyuttan ve 14 maddeden oluşmakta olup üçlü (Evet, Bazen, Hayır) seçenekler üzerinden yanıtlanmaktadır.

Öğrencilerin demografik özelliklerini (cinsiyet, sınıf, okul türü, ailenin gelir durumu, velilerin eğitim seviyesi vb...) belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmayla ilgili veri toplama araçları uygulandıktan sonra, herbir veri seti araştırmacılar tarafından tek tek kontrol edilip kod yönergesine göre kodlandıktan sonra bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bilgisayar ortamına aktarılan veriler çeşitli kategorilere göre işlenmiş ve Microsoft Excel ve “SPSS” paket programı kullanılarak istatistiksel analizler yapılmıştır.

Öncelikle toplanan verilerin aritmetik ortalama, standart spma, yüzde ve frekansları hesaplanmıştır. Öğrencilerin internet bağımlılığı, insani değerler ve siber zorbalığa duyarlılık ölçeklerindeki puan ortalamalarının cinsiyet, ikamet yeri, aile ile birlikte yaşama durumu, anne eğitim düzeyi, internet bağlantısına sahip olma ve haftada kullanılan internet süreleri açısından farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Öğrencilerin internet bağımlılığı, insani değerler ve siber zorbalığa duyarlılık ölçeklerindeki puan ortalamalarının okul türü, sınıf, gelir durumu, baba eğitim düzeyi açısından farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (F testi) kullanılmıştır. Farklılaşmaları tespit etmek amacıyla ise Scheffe testi yapılmıştır. Lise öğrencilerinin internet bağımlılığı düzeyleri ile siber zorbalığa duyarlılık ve insani değerlere sahip olma durumları arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Verilerin analizinde ölçek türlerine göre aşağıdaki değerlendirme tabloları dikkate alınmıştır.

Tablo 2. İnternet bağımlılığı, insani değerler ve siber zorbalığa duyarlılık ölçeği değerlendirme tablosu

	Ölçek Puan Aralığı	Durum Değerlendirmesi
İnternet Bağımlılığı Ölçeği	0 - 50 Puan	İB Belirtisi Göstermeyenler
	51 - 79 Puan	Sınırlı İB Belirtisi Gösterenler
	80 ve Üzeri Puan	İnternet Bağımlısı
İnsani Değerler Ölçeği	42 - 75 Puan	Çok Düşük
	76 - 109 Puan	Düşük
	110 - 143 Puan	Orta
	144 - 177 Puan	Yüksek
	178 ve Üzeri Puan	Çok Yüksek
Siber Zorbalığa Duyarlılık Ölçeği	14 – 23 Puan	Düşük
	24 – 33 Puan	Orta
	34 ve Üzeri Puan	Yüksek

İnternet Bağımlılık Ölçeği toplam 20 maddeden oluşmakta ve ölçekten en yüksek 100, en düşük 0 puan alınabilmektedir. Ölçekten 0-50 arası puan alanlar “internet bağımlısı belirtisi göstermeyenler”, 51-79 puan alanlar “sınırlı internet bağımlısı belirtisi gösterenler”, 80 ve üzeri puan alanlar “internet bağımlısı” olarak nitelendirilmektedir.

İnsani Değerler Ölçeği toplam 42 maddeden oluşmakta ve ölçekten en yüksek 210, en düşük 42 puan alınabilmektedir. Durum değerlendirilmesinde ölçekten alınabilecek en yüksek puandan, ölçekten alınabilecek en düşük puan çıkarılmış ve değerlendirme kategorisine bölünmüştür ((210-42)/5). Alınabilecek en düşük puana bulunan sayı eklenerek kategoriler oluşturulmuştur. Ölçekten 42-75 puan alanlar “çok düşük”, 76-109 arası puan alanlar “düşük”, 110-143 puan alanlar “orta”, 144-177 puan alanlar “yüksek”, 178 ve üzeri puan alanlar “çok yüksek” olarak nitelendirilmektedir.

Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılık Ölçeği toplam 14 maddeden oluşmakta ve ölçekten en yüksek 42, en düşük 14 puan alınabilmektedir. Durum değerlendirilmesinde ölçekten alınabilecek en yüksek puandan, ölçekten alınabilecek en düşük puan çıkarılmış ve değerlendirme kategorisine bölünmüştür ((42-14)/3). Alınabilecek en düşük puana bulunan sayı eklenerek kategoriler oluşturulmuştur. Ölçekten 14-23 puan alanlar “düşük”, 24-33 puan alanlar “orta”, 34 ve üzeri puan alanlar “yüksek” olarak nitelendirilmektedir.

3. BULGULAR

Bu bölümde lise öğrencilerine uygulanan internet bağımlılığı ölçeği, insani değerler ölçeği, siber zorbalığa duyarlılık ölçeği ile öğrencilerin demografik bilgilerini tespit formundan elde edilen veriler analiz edilmiştir. Ölçeklerden elde edilen bulgular başlıklar halinde ve tablolarla sunulmuştur.

Tablo 3. Lise öğrencilerinin İB, İD ve SZD ölçeklerine ilişkin bulguları

Ölçekler	Değişkenler	N	%	\bar{X}	S	En Düşük	En Yüksek
İBÖ	Bağımlı Olmayan	740	95.61				
	Sınırlı Bağımlı	33	4.26	18.09	15.34	0.00	89.00
	Bağımlı	1	0.13				
	Çok Düşük	2	0.26				
İDÖ	Düşük	11	1.42				
	Orta	152	19.64	157.1	19.56	68.00	210.00
	Yüksek	514	66.41				
	Çok Yüksek	95	12.27				
SZDÖ	Düşük	53	6.85				
	Orta	239	30.88	34.35	6.22	14.00	42.00
	Yüksek	482	62.27				

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunda internet bağımlılığı problemine rastlanmamıştır. Lise öğrencilerinin yaklaşık %86'sının orta ya da yüksek derecede insani değerlere sahip oldukları bulunmuştur. Yine araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık %7'sinin siber zorbalığa duyarlılık düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür.

Araştıma kapsamında lise öğrencilerinin internet bağımlılığı, siber duyarlılık düzeyleri ve sahip oldukları insani değerlerin cinsiyetlerine göre farklılaşp farklılaşmadığı araştırılmış ve Tablo 4 elde edilmiştir.

Tablo 4. Lise öğrencilerinin cinsiyetlerine göre İB, SZD ve İD durumlarının karşılaştırılması

Değişkenler	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	p
İnternet Bağımlılığı Ö.	Kız	419	13.80	15.00	6.20	0.01
	Erkek	355	20.60	15.44		
Siber Zorbalığa Duyarlılık Ö.	Kız	419	34.90	6.46	7.21	0.01
	Erkek	355	33.70	5.86		
İnsani Değerler Ö.	Kız	419	156.75	18.34	2.61	0.00
	Erkek	355	153.06	20.98		

Kız ve erkek lise öğrencilerinin internet bağımlılığı durumları arasında fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır ($t= 6.20$; $p< 0.05$). Bu bulgulara göre erkek lise öğrencilerinin internet bağımlılığı düzeylerinin, kız lise öğrencilerinin internet bağımlılığı düzeylerinden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Kız ve erkek lise öğrencilerinin siber zorbalığa duyarlılık durumları arasında fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır ($t= 7.21$; $p< 0.05$). Bu bulgulara göre kız lise öğrencilerinin siber zorbalığa duyarlılık düzeylerinin, erkek lise öğrencilerinin siber zorbalığa duyarlılık düzeylerinden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Kız ve erkek lise öğrencilerinin insani değerlere sahip olma durumları arasında fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır ($t= 2.61$; $p< 0.05$). Bu bulgulara göre kız lise öğrencilerinin sahip oldukları insani değerler düzeylerinin, erkek lise öğrencilerinin sahip oldukları insani değerler düzeylerinden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Araştıma kapsamında lise öğrencilerinin internet bağımlılığı, siber duyarlılık düzeyleri ve sahip oldukları insani değerlerin ailelerinin yanında ya da yurttan kalma durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığı araştırılmış ve Tablo 5 elde edilmiştir.

Tablo 5. Lise öğrencilerinin ikamet yerlerine göre İB, SZD ve İD durumlarının karşılaştırılması

Değişkenler	İkamet Yeri	N	\bar{X}	S	t	p
İBÖ	Aileyle	615	16.90	15.73	0.05	0.95
	Yurttan	159	16.98	14.94		
SZDÖ	Aileyle	615	34.14	6.20	2.90	0.08
	Yurttan	159	33.60	6.24		
İDÖ	Aileyle	615	156.38	19.20	3.71	0.00
	Yurttan	159	149.93	20.67		

Aileleriyle birlikte yaşayan lise öğrencileri ile yurttan kalan öğrencilerin internet bağımlılığı durumları arasında fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır ($t = 0.05$; $p > 0.05$). Bu bulgulara göre aileleriyle birlikte yaşayan lise öğrencileri ile yurttan kalan lise öğrencileri arasında internet bağımlılığı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Aileleriyle birlikte yaşayan lise öğrencileri ile yurttan kalan lise öğrencilerinin siber zorbalığa duyarlılık durumları arasında fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır ($t = 2.90$; $p > 0.05$). Bu bulgulara göre aileleriyle birlikte yaşayan lise öğrencileri ile yurttan kalan lise öğrencileri arasında siber zorbalığa duyarlılık bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Aileleriyle birlikte yaşayan lise öğrencileri ile yurttan kalan lise öğrencilerinin insani değerlere sahip olma durumları arasında fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır ($t = 3.71$; $p < 0.05$). Bu bulgulara göre aileleriyle birlikte yaşayan lise öğrencilerinin insani değerlere sahip olma durumlarının, yurttan kalan lise öğrencilerinin insani değerlere sahip olma durumlarından daha yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmaya kapsamında lise öğrencilerinin internet bağımlılığı, siber duyarlılık düzeyleri ve sahip oldukları insani değerlerin yaşam alanlarında (ev ya da yurt) internet bağlantısı bulunup bulunmadığına göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmış ve Tablo 6 elde edilmiştir.

Tablo 6. Lise öğrencilerinin internet bağlantılarına göre İB, SZD ve İD durumlarının karşılaştırılması

Değişkenler	İnternet Bağlantısı	N	\bar{X}	S	t	p
İBÖ	Var	390	21.24	16.44	8.09	0.00
	Yok	384	12.53	13.27		
SZDÖ	Var	390	33.73	6.53	4.21	0.01
	Yok	384	34.97	5.84		
İDÖ	Var	390	155.94	19.05	1.26	0.20
	Yok	384	154.15	20.27		

Yaşam alanlarında internet bağlantısına sahip olan lise öğrencileri ile yaşam alanında internet bağlantısına sahip olmayan lise öğrencilerinin internet bağımlılığı durumları arasında fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır ($t = 8.09$; $p < 0.05$). Bu bulgulara göre yaşam alanlarında internet bağlantısına sahip lise öğrencilerinin internet bağımlılığı durumlarının, yaşam alanlarında internet bağlantısı olmayan lise öğrencilerinin internet bağımlılığı durumlarından daha yüksek olduğu söylenebilir.

Yaşam alanlarında internet bağlantısına sahip olan lise öğrencileri ile yaşam alanında internet bağlantısına sahip olmayan lise öğrencilerinin siber zorbalığa duyarlılık durumları arasında fark olup olmadığını belirlemek için

bağımsız örneklem t testi yapılmıştır ($t= 4.21$; $p< 0.05$). Bu bulgulara göre yaşam alanlarında internet bağlantısına sahip lise öğrencilerinin siber zorbalığa duyarlılık durumlarının, yaşam alanında internet bağlantısı olmayan lise öğrencilerinin siber zorbalığa duyarlılık durumlarından daha düşük olduğu söylenebilir.

Yaşam alanlarında internet bağlantısına sahip olan lise öğrencileri ile yaşam alanında internet bağlantısına sahip olmayan lise öğrencilerinin insani değerlere sahip olma durumları arasında fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır ($t= 1.26$; $p> 0.05$). Bu bulgulara göre yaşam alanlarında internet bağlantısına sahip lise öğrencileri ile yaşam alanında internet bağlantısına sahip olmayan lise öğrencileri arasında insani değerlere sahip olma durumu bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Araştırmaya kapsamında lise öğrencilerinin internet bağımlılığı, siber duyarlılık düzeyleri ve sahip oldukları insani değerlerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmış ve Tablo 7 elde edilmiştir.

Tablo 7. Lise öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre İB, SZD ve İD durumlarının karşılaştırılması

Değişkenler	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	SS	F	p	Farklar
İBÖ	9	244	18.45	14.16	2.58	0.06	-
	10	240	19.42	16.30			
	11	138	14.96	13.76			
	12	152	18.25	16.65			
SZDÖ	9	244	34.29	5.95	0.57	0.63	-
	10	240	34.00	6.68			
	11	138	34.81	5.90			
	12	152	34.55	6.18			
İDÖ	9	244	158.92	20.28	1.13	0.33	-
	10	240	156.60	20.27			
	11	138	156.77	18.86			
	12	152	155.45	17.74			

Lise öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre internet bağımlılığı durumlarını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır ($F= 2.58$; $p> 0.05$). Analiz sonucuna göre lise öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre internet bağımlılığı durumları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Lise öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre siber zorbalığa duyarlılık durumlarını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır ($F= 0.57$; $p> 0.05$). Analiz sonucuna göre lise öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre siber zorbalığa duyarlılık durumları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Lise öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre insani değerler durumlarını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır ($F= 1.13$; $p>$

0.05). Analiz sonucuna göre lise öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre taşımış oldukları insani değerler durumları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Araştıma kapsamında lise öğrencilerinin internet bağımlılığı, siber duyarlılık düzeyleri ve sahip oldukları insani değerlerin yerleşim birimlerine göre farklılaşp farklılaşmadığı araştırılmış ve Tablo 8 elde edilmiştir.

Tablo 8. Lise öğrencilerinin yerleşim birimlerine göre İB, SZD ve İD durumlarının karşılaştırılması

Değişkenler	Yerleşim Birimi	N	\bar{X}	S	t	p
İnternet Bağımlılığı	İl ve İlçe	374	18.71	16.81	9.31	0.00
	Köy ve Kasaba	400	15.51	14.21		
Siber Zorbalığa Duyarlılık	İl ve İlçe	374	34.86	5.72	2.98	0.08
	Köy ve Kasaba	400	33.87	6.62		
İnsani Değerler	İl ve İlçe	374	155.67	18.74	0.70	0.40
	Köy ve Kasaba	400	158.04	19.86		

İl ve ilçe merkezlerinde yaşayan lise öğrencileriyle, köy ve kasabada yaşayan lise öğrencilerin internet bağımlılığı durumları arasında fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır ($t= 9.31$; $p< 0.05$). Bu bulgulara göre il ve ilçe merkezinde yaşayan lise öğrencilerinin internet bağımlılığı durumlarının, köy ve kasabada yaşayan lise öğrencilerinin internet bağımlılığı durumlarından daha yüksek olduğu söylenebilir.

İl ve ilçe merkezlerinde yaşayan lise öğrencileriyle, köy ve kasabada yaşayan lise öğrencilerinin siber zorbalığa duyarlılık durumları arasında fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır ($t= 2.98$; $p> 0.05$). Bu bulgulara göre il ve ilçe merkezinde yaşayan lise öğrencileriyle köy ve kasabada yaşayan lise öğrencilerinin siber zorbalığa duyarlılık durumları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

İl ve ilçe merkezlerinde yaşayan lise öğrencileriyle köy ve kasabada yaşayan lise öğrencilerinin insani değerler durumları arasında fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır ($t= 0.70$; $p> 0.05$). Bu bulgulara göre il ve ilçe merkezinde yaşayan lise öğrencileriyle köy ve kasabada yaşayan lise öğrencilerinin sahip oldukları insani değerler durumları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Araştıma kapsamında lise öğrencilerinin internet bağımlılığı, siber duyarlılık düzeyleri ve sahip oldukları insani değerlerin ailelerinin aylık gelir düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığı araştırılmış ve Tablo 9 elde edilmiştir.

Tablo 9. Lise öğrencilerinin aile gelir düzeylerine göre İB, SZD ve İD durumlarının karşılaştırılması

Değişkenler	Gelir Düzeyi	N	\bar{X}	SS	F	p	Farklılar
İnternet Bağımlılığı	0-1500	330	13.73	13.08	19.02	0.00	0-1500 ile 3000 üzeri
	1500-3000	291	17.80	15.74			
	3000 üzeri	153	22.80	18.31			
Siber Zorbalığa Duyarlılık	0-1500	330	33.44	6.35	6.14	0.00	0-1500 ile 3000 üzeri
	1500-3000	291	35.01	6.11			
	3000 üzeri	153	35.03	5.91			
İnsani Değerler	0-1500	330	157.04	19.79	5.80	0.00	1500-3000 ile 3000 üzeri
	1500-3000	291	159.03	18.25			
	3000 üzeri	153	152.50	19.81			

Öğrencilerin ailelerinin gelir düzeylerine göre internet bağımlılığı ölçeğine verdikleri cevapların analizi için tek yönlü varyans analizi ve Scheffe testi yapılmıştır (F= 19.02; p< 0.05). Analiz sonuçlarına göre aylık geliri 0-1500 TL arası olan öğrencilerin internet bağımlılığı durumu, aylık geliri 3000 TL ve üzeri olan öğrencilerin internet bağımlılığı durumundan daha düşük olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin ailelerinin gelir düzeylerine göre siber zorbalığa duyarlılık ölçeğine verdikleri cevapların analizi için tek yönlü varyans analizi ve Scheffe testi yapılmıştır (F= 6.14; p< 0.05). Analiz sonuçlarına göre aylık geliri 0-1500 TL arası olan öğrencilerin siber zorbalığa duyarlılık durumu, aylık geliri 3000 TL ve üzeri olan öğrencilerin siber zorbalığa duyarlılık durumundan daha düşük olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin ailelerinin gelir düzeylerine göre insani değerler ölçeğine verdikleri cevapların analizi için tek yönlü varyans analizi ve Scheffe testi yapılmıştır (F= 5.80; p< 0.05). Analiz sonuçlarına göre aylık geliri 1500-3000 TL arası olan öğrencilerin sahip oldukları insani değerler durumu, aylık geliri 3000 TL ve üzeri olan öğrencilerin sahip oldukları insani değerler durumundan daha yüksek olduğu söylenebilir.

Araştıma kapsamında lise öğrencilerinin internet bağımlılığı, siber duyarlılık düzeyleri ve sahip oldukları insani değerlerin babalarının eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmış ve Tablo 10 elde edilmiştir.

Tablo 10. Lise öğrencilerinin babalarının eğitimlerine göre İB, SZD ve İD durumlarının karşılaştırılması

Değişkenler	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	SS	F	p	Farklılar
İnternet Bağımlılığı	İlkokul	401	15.28	13.72	11.81	0.00	İlkokul ile lise üstü
	Ortaokul	174	15.93	15.54			
	Lise ve üzeri	199	21.60	18.16			
Siber Zorbalığa Duyarlılık	İlkokul	401	34.03	6.25	1.09	0.33	-
	Ortaokul	174	34.74	6.35			
	Lise ve üzeri	199	34.64	6.02			
İnsani Değerler	İlkokul	401	158.25	18.62	3.09	0.06	-
	Ortaokul	174	156.98	20.59			
	Lise ve üzeri	199	154.09	19.48			

Lise öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre internet bağımlılığı ölçeğine verdikleri cevapların analizi için tek yönlü varyans analizi ve Scheffe testi yapılmıştır (F= 11.81; p<0.05). Analiz sonuçlarına göre babası ilkokul mezunu olan lise öğrencilerin internet bağımlılığı durumunun, babası lise ve üzeri mezun olan lise öğrencilerin internet bağımlılığı durumundan daha düşük olduğu söylenebilir.

Lise öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre siber zorbalığa duyarlılık ölçeğine verdikleri cevapların analizi için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır (F= 1.09; p>0.05). Analiz sonuçlarına göre lise öğrencilerinin babalarının eğitim durumları ile siber zorbalığa duyarlılık durumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Lise öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre insani değerler ölçeğine verdikleri cevapların analizi tek yönlü varyans analizi yapılmıştır (F= 3.09; p>0.05). Analiz sonuçlarına göre lise öğrencilerinin babalarının eğitim durumları ile sahip oldukları insani değerler istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Araştıma kapsamında lise öğrencilerinin internet bağımlılığı, siber duyarlılık düzeyleri ve sahip oldukları insani değerlerin annelerinin eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmış ve Tablo 11 elde edilmiştir.

Tablo 11. Lise öğrencilerinin annelerinin eğitimlerine göre İB, SZD ve İD durumlarının karşılaştırılması

Değişkenler	Eğitim Durumları	N	\bar{X}	S	t	p
İnternet Bağımlılığı	İlkokul	613	15.23	14.30	13.97	0.00
	Ortaokul ve üzeri	161	23.25	18.55		

Siber Zorbalığa Duyarlılık	İlkokul	613	34.32	6.27		
	Ortaokul ve üzeri	161	34.44	6.04	0.05	0.82
İnsani Değerler	İlkokul	613	158.31	18.82		
	Ortaokul ve üzeri	161	151.49	20.42	1.95	0.16

Annesi ilkökul mezunu olan lise öğrencileri ile annesi ortaokul ve üzeri mezun olan lise öğrencilerinin internet bağımlılık ölçeğine verdikleri cevapların analizi için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır ($t= 13.97$; $p < 0.05$). Bu bulgulara göre annesi ortaokul ve üzeri mezun olan öğrencilerin internet bağımlılığı durumlarının annesi ilkökul mezunu olan öğrencilerin internet bağımlılığı durumlarından yüksek olduğu söylenebilir.

Annesi ilkökul mezunu olan lise öğrencileri ile annesi ortaokul ve üzeri mezun olan lise öğrencilerinin siber zorbalığa duyarlılık ölçeğine verdikleri cevapların analizi için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır ($t= 0.05$; $p > 0.05$). Bu bulgulara göre annesi ilkökul mezunu olan lise öğrencileri ile annesi ortaokul ve üzeri mezun olan lise öğrencilerinin siber zorbalığa duyarlılık durumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Annesi ilkökul mezunu olan lise öğrencileri ile annesi ortaokul ve üzeri mezun olan lise öğrencilerinin insani değerler ölçeğine verdikleri cevapların analizi bağımsız örneklem t testi yapılmıştır ($t= 1.95$; $p > 0.05$). Bu bulgulara göre annesi ilkökul mezunu olan lise öğrencileri ile annesi ortaokul ve üzeri mezun olan lise öğrencilerinin insani değerler durumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Araştıma kapsamında lise öğrencilerinin internet bağımlılığı, siber duyarlılık düzeyleri ve sahip oldukları insani değerlerin haftalık internet kullanım sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmış ve Tablo 12 elde edilmiştir.

Tablo 12. Lise öğrencilerinin internet kullanımlarına göre İB, SZD ve İD durumlarının karşılaştırılması

Değişkenler	Haftalık İnternet Kullanım Süresi	N	\bar{X}	S	t	p
İnternet Bağımlılığı	0-9 Saat	640	15.62	14.94		
	10 ve Üzeri	134	26.01	20.99	6.76	0.00
Siber Zorbalığa Duyarlılık	0-9 Saat	640	34.35	6.23		
	10 ve Üzeri	134	34.33	6.18	0.00	0.98
İnsani Değerler	0-9 Saat	640	155.91	19.43		
	10 ve Üzeri	134	153.24	19.67	1.44	0.15

Haftalık internet kullanım süresi 0-9 saat arası olan lise öğrencileri ile haftalık internet kullanım süresi 10 saat ve üzeri olan lise öğrencilerinin internet bağımlılık ölçeğine verdikleri cevapların analizi için bağımsız örneklem t testi

insani değerleri arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki olduğu söylenebilir. Determinasyon katsayısı ($r^2= 0.04$) dikkate alındığında internet bağımlılığındaki toplam varyansın %4'ünün sahip olunan insani değerler ile ilişkisi olduğu söylenebilir.

Lise öğrencilerinin internet bağımlılığı ile sahip oldukları insani değerlerin alt boyutlarından olan sorumluluk, barışçı olma, saygı ve dürüstlükleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Bu bulgulara göre lise öğrencilerinin internet bağımlılıkları ile belirtilen değişkenler arasında çok düşük düzeyde negatif bir ilişki olduğu söylenebilir.

Lise öğrencilerinin siber zorbalığa duyarlılıkları ile sahip oldukları insani değerleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analiz yapılmıştır ($r= 0.29$; $p< 0.01$). Bu bulgulara göre lise öğrencilerinin siber zorbalığa duyarlılıkları ile sahip olunan insani değerleri arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki olduğu söylenebilir. Determinasyon katsayısı ($r^2= 0.08$) dikkate alındığında siber zorbalığa duyarlılıktaki toplam varyansın %8'inin sahip olunan insani değerler ile ilişkisi olduğu söylenebilir.

Lise öğrencilerin siber zorbalığa duyarlılıkları ile sahip olunan insani değerlerin alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analiz yapılmıştır. Lise öğrencilerinin siber zorbalığa duyarlılıkları ile sahip oldukları insani değerlerin alt boyutları arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki olduğu söylenebilir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Lise öğrencilerinin internet bağımlılığı puanları incelendiğinde bu araştırmada, katılımcıların %95.61'inin internet bağımlısı olmadığı, %4.26'sının sınırlı internet bağımlısı olduğu ve sadece %0.13'ünün internet bağımlısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eftekin (2015) tarafından 343 lise öğrencisiyle yapılan çalışma sonucunda, öğrencilerin %9.6'sının internet bağımlısı olduğu tespit edilmiştir. Şahin (2014) tarafından 518 lise öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada yine öğrencilerin büyük çoğunluğunun internet bağımlısı olmadığı, sadece %3.3'ünün internet bağımlısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Oranlar arasındaki farklılığın sebebi ölçeklerin uygulandığı zaman, çevre ya da öğrencilerin demografik özellikleriyle ilgili olabileceği düşünülmektedir. İnternet bağımlısı olanların oranlarının düşük olma nedeni, bağımlı olanların kendini bağımlı görmek istememesinden kaynaklanmış olabilir.

Lise öğrencilerinin insani değerler puanları incelendiğinde, öğrencilerin %0.26'sının çok düşük, %1.42'sinin düşük, %19.64'ünün orta, %66.41'inin yüksek ve %12.27'sinin ise çok yüksek düzeyde insani değerlere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özkan ve Soylu (2014) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin kurallara uyum, yardımseverlik, gelenek, evrensellik, öz benlik, başarı ve güven konularında verdikleri cevaplarda “genellikle katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” seçeneklerinde yığılma olduğu tespit edilmiştir. Lise öğrencilerin çoğunluğunun yüksek ve çok yüksek

düzye insani değere sahip olmasında kültürün etkili olabileceği düşünölmektedir.

Lise öğrencilerinin siber zorbalığa duyarlılık puanları incelendiğinde, lise öğrencilerin %6.85'inin düşük, %30.88'inin orta ve %62.27'sinin ise yüksek düzeyde siber zorbalığa yönelik duyarlılığa sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gezin ve Çuhadar (2012) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin siber zorbalığa duyarlılıklarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında öğrencilerin yarıya yakınının evlerinde internet bağlantısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda öğrencilerin internet kullanımı üzerinde ailelerin etkisinin olabileceği ve onları bilinlendirmiş olabileceği düşünölmektedir. Ayrıca ilköğretim ikinci kademe ders programında yer alan Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi de öğrencilerin siber zorbalığa duyarlılıklarının artmasına katkı sağlamış olabilir.

Lise öğrencilerinin cinsiyetlerine göre internet bağımlılığı puanları incelendiğinde, erkek öğrencilerin internet bağımlılığı puanlarının kız öğrencilerin internet bağımlılığı puanlarından yüksek olduğu görölmüştür. Daha önce yapılan birçok çalışmada erkeklerin internet bağımlısı olma ihtimallerinin daha yüksek olduğu sonucu bulunmuştur (Gençer, 2011; Young & Rodgers, 1998; Çakır-Balta ve Horzum, 2008). Bu durumun sebebi erkek öğrencilerin internet kullanım süresinin kız öğrencilerin interneti kullanım süresinden fazla olması ile açıklanabilir. Lise öğrencilerinin cinsiyetlerine göre siber zorbalığa duyarlılık puanları incelendiğinde, kız öğrencilerin siber zorbalığa duyarlılıklarının erkek öğrencilerin siber zorbalığa duyarlılıklarından yüksek olduğu görölmüştür. Yılmaz (2010) tarafından öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmada, kız öğretmen adaylarının siber zorbalık konusunda erkeklere göre daha yüksek duyarlılığa sahip olduğu ifade edilmiştir. Kız öğrencilerin siber zorbalığa duyarlılıklarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olmasında yetiştirilme şekillerinin ya da toplumsal baskının etkisi olabilir. Erdur - Baker ve Kavşut (2007) tarafından 14-19 yaş aralığındaki öğrenciler üzerinde yapılan çalışmada erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla siber zorbalık yaptıkları ve siber zorbalığa daha fazla maruz kaldıkları tespit edilmiştir. Ancak Özdemir ve Akar (2011) yaptığı çalışmada erkek öğrencilerin daha fazla siber zorbalık yaptığı fakat siber zorbalık mağduru olma açısından kız ve erkek öğrenciler arasında bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Lise öğrencilerinin cinsiyetlerine göre insani değerler puanları incelendiğinde, kız öğrencilerin puanlarının erkek öğrencilerin puanlarından yüksek olduğu görölmüştür. Ulusoy (2007) ve Keskin (2008) çalışmalarında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre değerlere daha fazla sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Kız öğrencilerin sahip oldukları insani değer puanlarının erkek öğrencilerine göre daha yüksek olmasında yine yetiştirilme şekillerinin ya da toplumsal baskının etkisi olabilir.

Lise öğrencilerinin aileleriyle birlikte ya da yurttta yaşama durumlarına göre insani değerler puanları incelendiğinde; ailesiyle birlikte yaşayan öğrencilerin insani değerler puanlarının yurttta kalan öğrencilerin puanlarından yüksek olduğu görölmüştür. Bu durumun sebebi öğrencilerin aile kültüründen

uzakta olması olabilir. Temel ve Aksoy (2001) ailenin çocuklarına küçüklüklerinden itibaren, toplum normlarını ve ahlak değerlerini aktarmak için gerekli olan model ve örnekleri sağladığını ve bu şekilde onları doğru davranışa yönlittiğini ifade etmişlerdir.

Lise öğrencilerinin internet bağlantısına sahip olma durumlarına göre internet bağımlılığı ve siber zorbalığa duyarlılık puanları incelendiğinde, internet bağımlılığı ve siber zorbalığa duyarlılık puanlarının internet bağlantısına sahip olan öğrencilerde yüksek olduğu görülmüştür. İnan (2010) çalışmasında evinde internet bağlantısı olanların evinde internet bağlantısı olmayanlara göre internet bağımlılıklarının yüksek olduğunu belirtmektedir. Bu durumun sebebi internete daha fazla erişim olanaklarının olması olabilir. Lise öğrencilerinin internet bağlantısına sahip olma durumlarına göre insani değerler puanları incelendiğinde, internet bağlantısına sahip öğrencilerle internet bağlantısı olmayan öğrenciler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu sonuca göre internet bağlantısına sahip olan öğrencilerin internet bağımlılıkları yüksek fakat sahip oldukları insani değerlerde bir farklılaşma görülüyor. Kişilerin internet bağımlısı olabilmesi için bazı değerlerden taviz vermesi beklenir.

Lise öğrencilerinin sınıf seviyelerine göre internet bağımlılığı, siber zorbalığa duyarlılık, insani değerler ve insani değerlerin alt boyut puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Şahin (2014) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin internet bağımlılığı puanlarında sınıf seviyeleri açısından anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığı ancak 9. sınıf öğrencilerinin internet bağımlılığı puanlarının diğer sınıf seviyelerinde öğrenim gören öğrencilerin internet bağımlılığı puanlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dilmaç ve Yiğit (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise, 9. sınıf öğrencilerinin insani değerlerin alt boyutlarından olan saygı puanlarının 11. sınıf öğrencilerinin saygı puanlarından yüksek olduğu, diğer alt boyutlarda ise sınıf seviyesine göre herhangi bir farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine aynı çalışmada yaş değişkenine göre yapılan analiz sonuçlarına bakıldığında; öğrencilerin sahip oldukları insani değerler ile yaş değişkeni arasında herhangi bir farklılaşma tespit edilememiştir.

Lise öğrencilerinin internet bağımlılığı ve siber zorbalığa duyarlılık puanları ile öğrenci ailelerinin aylık gelir seviyeleri bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir fark görülmemiştir. Gençler (2011)'in yaptığı çalışmada da ailenin sosyo-ekonomik durumu ile öğrencilerin internet bağımlılığı arasında bir ilişki tespit edilmemiştir. Lise öğrencilerinin ailelerinin aylık gelir seviyelerine göre yapılan inceleme sonucunda, aylık geliri 1500TL ile 3000TL arasında olan öğrencilerin insani değerler puanlarının, diğer gelir seviyelerine sahip öğrencilerin puanlarından yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre, orta gelirli ailelerin çocuklarının sahip oldukları insani değerlerin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Lise öğrencilerinin babalarının eğitim durumlarına göre yapılan incelemede anne ve babaların eğitim seviyesi arttıkça çocuklarının internet bağımlılığı oranının arttığı görülmüştür. İnan (2010) yaptığı çalışmada bu araştırma sonucuna benzer olarak, annelerin eğitim düzeyi arttıkça çocukların

internet bağımlılığının arttığını belirtmektedir. Anne-baba eğitim düzeyi ile siber zorbalığa duyarlılık ve insani değerler puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark görülmemiştir. Dilmaç ve Yiğit (2011) yaptıkları çalışmada ilköğretim mezunu annelerin insani değerler puanlarının, üniversite mezunu annelerin puanlarından yüksek olduğunu ifade etmektedirler. Ancak Keskin (2008) anne-baba eğitim seviyesinin artmasına paralel olarak öğrencilerin sahip oldukları insani değerlerinin de arttığını ifade etmektedir.

Lise öğrencilerinin haftalık internet kullanım sürelerine göre yapılan incelemede, haftalık 10 saat üzeri internet kullanan öğrencilerin internet bağımlılığı puanlarının haftalık 10 saatin altında internet kullanan öğrencilerin internet bağımlılığı puanlarından yüksek olduğu görülmüştür. Yılmaz, Şahin, Haseski ve Erol (2014) yaptıkları çalışmada internet kullanım süresinin artmasıyla internet bağımlılığının da arttığını tespit etmişlerdir. Ancak kimi araştırmacılara göre ise internet kullanım süresinin fazla olması tek başına problemli internet kullanımı olarak yorumlanamamaktadır (Caplan, 2005; Davis, 2001; Young & Rogers, 1998). Öğrencilerin haftalık internet kullanım sürelerine göre siber zorbalığa duyarlılık ve, insani değerler puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark görülmemiştir.

Lise öğrencilerinin internet bağımlılığı ile insani değerler ve insani değerlerin alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan inceleme sonucuna göre, internet bağımlılığı puanı yüksek olan öğrencilerin insani değerler ve insani değerlerin alt boyutlarından olan barışçı olma ve saygı puanı düşük bulunmuştur. Çetin, Peker, Eroğlu ve Çitemel (2011) sosyal ilişkilerinden yeterli doyum elde edemeyen bireylerin bu doyumunu sanal ortamdaki ilişkileri aracılığıyla sağlamaya çalıştığını bildirmiştir. İnternet bağımlısı olan kişilerin internette çok fazla zaman geçirmelerinden dolayı sosyal yaşamı ihmal etmeleri ya da sosyal yaşantısı zayıf olan kişilerin internet ortamına ağırlık vermeleri bu sonucun sebebi olabilir.

5. KAYNAKLAR

- Arıcak, O. T. (2009). Üniversite öğrencilerindeki siber zorbalık davranışlarının bir yordayıcısı olarak psikiyatrik belirtiler. *Eurasian Journal of Educational Research*, 34, 167-184.
- Ayas, T., Çakır, Ö., & Horzum, M.B. (2011). Ergenler için bilgisayar bağımlılığı ölçeği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 439-448.
- Baker, Ö. E., & F. Kavşut. (2007). Akran zorbalığının yeni yüzü: Siber zorbalık. *Eurasian Journal of Educational Research*, 27, 31-42.
- Bayezid, G. (2000). Bastırma duyarlılık ölçeğini Türk kültürüne uyarlama çalışması. *Düşünen Adam*, 13(2), 99-106.
- Bayraktar, F. (2001). *İnternet kullanımının ergen gelişimindeki rolü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.

- Çakır-Balta, Ö., & Horzum, M.B. (2008). Web tabanlı öğretim ortamındaki öğrencilerin internet bağımlılığını etkileyen faktörler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 187-205.
- Caplan, S. E. (2005). A social skill account of problematic internet use. *Journal of Communication*, 55(4), 721-736.
- Çetin B., Peker, A., Eroğlu, Y., & Çitemel, N. (2011). Siber zorbalığın bir yordayıcısı olarak ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar: Ergenler için bir ön çalışma. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3), 1064-1080.
- Davis, R. A. (2001). A cognitive-behavioral model for pathological internet use (PIU). *Computers in Human Behavior*, 17(2), 187-195.
- Dilmaç B., & Yiğit, R. (2011). Ortaöğretimde öğrencilerinin sahip oldukları insani değerler ile akademik erteleme davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 159-178.
- Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitiminin sınanması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Dilmaç, B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Durmuş, C. (1996). *Değerlerin meslek grupları açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Eftekin, P. (2015). *Ergenlik dönemindeki öğrencilerin internet bağımlılığı ve anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Eray, Y., Şahin, Y. L., Haseski, H. İ., & Erol, O. (2014). Lise öğrencilerinin internet bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Balıkesir ili örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 4(1), 133-144.
- Erdur-Baker, Ö., & Kavşut, F. (2007). Akran zorbalığının yeni yüzü: Siber zorbalık. *Eurasian Journal of Educational Research*, 27, 31-42.
- Gençer, S. L. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin internet bağımlılık durumlarının internet kullanım profilleri ve demografik özelliklere göre farklılıklarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Gezgin, D. M., & Çuhadar, C. (2012). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin siber zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 93-104.
- Güngör, E. (1998). *Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar: Ahlak psikolojisi. ahlaki değerler ve ahlaki gelişme*. İstanbul: Ötügen Yayınevi.
- İnan, A. (2010). *İlköğretim II. kademe ve ortaöğretim öğrencilerinde internet bağımlılığı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Basım.
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye’de sosyal bilgiler programlarında değerler eğitimi: Tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Mishna, F., McLuckie, A., & Saini, M. (2009). Real world dangers in an online reality: A qualitative study examining online relationships and cyberabuse. *Social Work Research, 33*(2), 107-118.
- Özdemir, M., & Akar, F. (2011). Lise öğrencilerinin siber-zorbalığa ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler bakımından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 17*(4), 605-626.
- Özkan, R., & Soylu, A. (2014). Eğitim fakültesi öğrencilerinin benimsedikleri temel insani değerler (Niğde il örneği). *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9*(2), 1253-1265.
- Şahin, N. (2014). *Ergenlik problemleri ve baş etme yöntemleri ile internet bağımlılığı arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues, 50*(4), 19-45.
- Tanrıkulu, T., Kınay, H., & Arıcak, O. T. (2013). Siber zorbalığa ilişkin duyarlılık ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(1), 33-47.
- Temel, Z. F., & Aksoy, A. B. (2001). *Ergen ve gelişimi*. Ankara: Nobel Yayın Basım.
- Ulusoy, K. (2007). *Lise tarih programında yer alan geleneksel ve demokratik değerlere yönelik öğrenci tutumlarının ve görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, H. (2010). An examination of preservice teachers' perceptions about cyberbullying. *Eurasia Journal of -Mathematics, Science & Technology Education, 6*(4), 263-270.
- Young, K. S. (1996). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology & Behaviour, 1*(3), 237-244.
- Young, K. S. (2007). Cognitive behavior therapy with internet addicts: Treatment outcomes and implications. *CyberPsychology & Behavior, 10*(5), 671-679.
- Young, K. S., & Rogers, R. C. (1998). The relationship between depression and internet addiction. *CyberPsychology & Behavior, 1*(1), 25-28.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Developments in the internet technology increase the rate of internet usage and make it a part of our everyday life. As the emerging technology facilitates life on one side, it brings new risks along with on the one hand. One of these risks is the internet addiction. According to Young (2007), one of the first people to work on the internet addiction, it is a clinical illness that can affect people at the level that causes problems in their social relationships and professional life.

Another negative situation that arises beside the internet addiction is cyber-bullying behaviours. Arıcak (2009) describes cyber bullying as damaging

behaviours using information and communication technologies. The main measure to be taken against cyber bullying is to be sensitive.

Internet addiction can change individuals' experiences and values. According to Dilmaç (1999), values are an important factor that affects, determines and shapes people's attitudes and behaviours.

The internet, which is widely used by individuals all over the world, is settled in our lives with its positive and negative aspects. Along with the widespread use of the internet, the concepts of internet addiction and cyber bullying have also emerged. It is estimated that internet addiction may have an effect on the values that individuals have. Sensitivity awareness of these environments is considered to be important for internet users in order not to be exposed to cyber bullying. For this reason, it will be useful to consider the internet addiction, sensitivity for cyber bullying and possessed humanistic values together.

Method

Quantitative research techniques were used in this study where the cyber sensitivity, internet addiction and humanistic values of high school students were examined and it is a study that consists of the relational screening model.

While the universe of the study was composed of high school students who were studying in different cities in the 2013-2014 academic year, students of Anatolian high school, Anatolian İmam Hatip (theological) high school and vocational high school constituted the lower layer of it. 774 students who were determined according to the proportion of different high school students at the universe were included in the sample of the research. In this study, the stratified sampling method of probability based sampling methods was used as the high schools are divided into different groups.

In this research, the "Internet Addiction Scale" prepared by Young (1996) and adapted to Turkish by Bayraktar (2001) was used to determine the internet addiction levels of students. "Humanistic Values Scale" prepared by Dilmaç (2007) was used to determine the humanistic values they possess and "Sensitivity Scale For Cyber bullying" prepared by Tanrikulu, Kınay and Arıcak (2013) was used to measure their sensitivity against cyber bullying. The "Personal Information Form" developed by the researcher was used to determine the demographic characteristics of the students (gender, class, school type, income level of the family, educational level of the parents, etc.).

Once data collection tools for the research were applied, each dataset was individually checked by the researchers and then transferred to the computer environment after being encoded according to the data code instructions. The data transferred to the computer environment were processed according to various categories and statistical analyzes were performed using Microsoft Excel and version 21.0 of "SPSS" package program.

Firstly, the arithmetic mean, standard deviation, percentages and frequencies of the collected data were calculated. Independent sample t test was

used to determine the differences in the average scores of students' internet addiction, humanistic values and sensitivity for cyber bullying scales in terms of gender, place of residence, living together with the family, education level of mother, having internet connection and internet usage times per week. One-way analysis of variance (F test) was used to determine the differences in the mean scores of the students' internet addiction, humanistic values and sensitivity for cyber bullying in terms of school type, grade, income status, and father education level. The Scheffe test was conducted to determine the differences. The level of significance in the study was taken as .05.

Result and Discussion

When the high school students' internet addiction scores were examined, it was concluded that that 95.61% of the students were not internet addicted, 4.26% were limited internet addicted and only 0.13% were internet addicted. As a result of the study conducted by Eftekin (2015) with 343 high school students to examine the relationship between adolescent students' internet addiction and parents' attitudes, it is determined that 58.9% of the students were not addicted, 31.4 were limited addicted and 9.6 were addicted. Another study supporting the result that the majority of the students were not internet addicted was carried out by Şahin (2014) with 518 high school students to examine the relationship between adolescence problems and coping methods and internet addiction. It was concluded that 76,6% of the students were not addicted, 20,1% were probable addicted and 3.3% were addicted. It is thought that the differences between the ratios may be for the environment which scales are applied or demographics of the students.

When the humanistic values scores of the high school students were examined, it was found that 0,26% of the students had very low humanistic values, 1,42% had low humanistic values, 19,64% had moderate humanistic values, 66,41% had high humanistic values and 12,27% had very high humanistic values. According to the results of the research carried out by Özkan and Soylu (2014), an accumulation was determined in the responses of students in the "I generally agree" and "I strongly agree" options of obeying the rules, helpfulness, tradition, universality, self-identity, success and trust topics. It is thought that the majority of the students have high and very high humanistic values and that the cultures are effective.

When the sensitivity scores of the high school students for the cyber bullying were examined, it was reached to the conclusion that 6.85% of the students had low sensitivity for cyber bullying, 30.88% had moderate sensitivity for cyber bullying and 62.27% had high sensitivity for cyber bullying. As a result of the study carried out by Gezgin and Çuhadar (2012), they found that students' sensitivity for cyber bullying were high. Within the scope of the research, it is concluded that there is an internet connection in the houses of almost half of the students. In this case, it is thought that families may have an effect on the internet usage of the students.

In the review carried out to determine the relationship between high school students' internet addiction and humanistic values and their sub-dimensions, students with high internet addiction scores were found to have a low level of peacefulness and respect of humanistic values and its sub-dimensions. Çetin, Peker, Eroğlu and Çitemel (2011) reported that individuals who can not obtain sufficient satisfaction from their social relations try to achieve this satisfaction through the relations in the virtual environment. This may be the reason why Internet addicts ignore social life because they spend too much time on the internet, or that people with weak social experiences focus on the internet environment.

In the review carried out to determine the relationship between high school students' internet addiction and sensitivity for cyber bullying, it was found that there was no statistically significant relationship between internet addiction and sensitivity to cyber bullying. However, Peker and Eroğlu (2010) found that the increase of internet addiction of the students increased the probability of being a cyber bully or a victim.



Sınıf ve Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Kavram Yanılgılarına İlişkin Açıklamaları¹

Explanations of Primary and Middle School Mathematics Teachers on Misconceptions

Burçin GÖKKURT ÖZDEMİR², Ramazan
BAYRAKTAR³, Muammer YILMAZ⁴

Öz: Bu araştırmanın amacı, sınıf ve ortaokul matematik öğretmenlerinin kavram yanılgılarına ilişkin açıklamalarını incelemektir. Çalışmada, öğretmenlerin verilen ifadelerdeki kavram yanılgılarının ne olduğu ve bunların altında yatan sebeplere ilişkin görüşleri alınmıştır. Araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Bartın ilinde bir ilkokulda ve ortaokulda görev yapan 4 sınıf ve 4 ortaokul matematik öğretmeni olmak üzere toplam 8 öğretmen ile yürütülmüştür. Çalışmada nitel yaklaşıma dayalı durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak altı sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanarak, ses kaydına alınmıştır. Verilerin analizinde nitel veri analizi teknikleri kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, hem sınıf öğretmenlerinin, hem de ortaokul matematik öğretmenlerinin çoğunun kavram yanılgılarının ne olduğunu ve bu yanılgıların nedenlerini ifade etmede zorlandıkları görülmüştür. Özellikle bir sayıyı 10 ile çarpmada yanına sıfır eklenmesi, virgülden sonraki sıfırların etkisinin olmaması gibi pedagojik kaynaklı kavram yanılgılarının nedenini tam olarak açıklayamadıkları tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar ışığında, öğretmenlerin kavram yanılgılarına ilişkin açıklamalarını geliştirecek önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Kavram yanılgıları, sınıf öğretmenleri, ortaokul matematik öğretmenleri, görüş.

¹Bu çalışma, 2016 yılında Antalya’da “International Eurasian Conference on Sport, Education and Society” konferansında sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

² Yrd. Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, gokkurtburcin@gmail.com

³ Yüksek Lisans Öğrencisi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ramazan08bayraktar@hotmail.com

⁴ Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, muammeryilmaz66@gmail.com

Abstract: The aim of the study is to examine the explanations of the primary and middle school mathematics teacher about misconceptions. In this study, the teachers' opinions were taken about what misconception is and underlying causes of these misconceptions. The study was conducted totally with 8 teachers, 4 primary teachers and 4 middle school mathematics teachers of them working in primary and middle school in Bartın province in the 2015-2016 academic year. In the study, qualitative approach based-case study was used. As data collection tool, interview form consisting 6 questions was used. Having been collected with semi-structured interview technique, the obtained data were taken to the audio record. In the analysis of data, qualitative data analysis techniques were used. As a result of the study, it was seen that the majority of both primary teachers and middle mathematics teachers had difficulty in expressing what misconception is and the reasons for these misconceptions. In particular, it was determined that they could not explain exactly cause of pedagogic based-misconceptions such as 0 adding side-on multiply a number with 10, lack of effect of zero next comma. In light of the obtained results, suggestions which develop instructional explanations about misconceptions of the teachers were made.

Keywords: *Misconceptions, primary teachers, middle school mathematics teachers, opinion*

1. GİRİŞ

Kavram, nesnelerin, olayların ya da süreçlerin genel bazı özelliklerini gruplandırarak oluşturduğu bir sınıflamadır. Diğer bir ifadeyle kapsamı birim veya düşünce anlatılarak anlam kazandırılan soyut düşüncelerdir (Demirel, 2012). Matematik söz konusu olduğunda da kavramlar soyutlama ve genelleme sonucu oluşur.

Kavramların matematik öğretimi sürecinde önemli bir rolü vardır. Çünkü kavramlar, bilgilerin sistematik olarak sınıflandırılmasını sağlar (Arnaodin & Mintzes, 1985). Matematik dersinde bir kavramı tanımlamak zor olabilir. Bir kavramı tanımlamak için bazen onla ilişkili kavramları da açıklamak gerekir. Örneğin ondalık kesirleri tanımlamak için öncelikle kesir tanımına ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla bireyler, kavramları öğrenirken daha önceki ön bilgileri üzerine inşa ederler ve sahip oldukları bu ön bilgileri bazen yeni kavramların öğrenilmesinde zorluk yaşamalarına sebep olur (Baki & Bell, 1997). Matematiksel kavramların bu ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda, birbiriyle ilişkili olan konularda, ön kavramları yanlış öğrenen öğrencilerin yeni bilgileri öğrenmesi mümkün değildir. Bunun sebebi olarak matematiğin birikimli olması ve öğretim programının sarmal yapıya sahip olması gösterilebilir (Ersoy, 2006).

Matematiksel kavramların bu şekilde ilişkili olmasından ve öğretmenin derste anlattıklarına bağlı olarak öğrenciler kimi zaman kavramlara farklı anlamlar yükleyebilirler. Buna bağlı olarak öğrenciler hata yapabilmekte ve yaptıkları hatalar da zamanla kavram yanlışlığına dönüşebilmektedir. Öğrencilerin kavramsal öğrenmelerini engelleyen önemli etkenlerden birinin kavram yanlışlığı

olduğu söylenebilir (Yenilmez & Yaşa, 2008). Kavram yanlışlığı, alan yazında araştırmacılar tarafından farklı şekilde tanımlanmıştır. Tanımlarla ilgili olarak, Hashweh (1988) kavram yanlışlığını olgunlaşmamış kavramlar, Fisher (1983) hatalı fikirler ifade ederken, Elby (2001) yanlış uygulama olarak ifade etmiştir. Smith, Disessa ve Roschelle (1993), kavram yanlışlığını “sistemik bir şekilde hata üreten öğrenci kavrayışı” olarak ifade etmişlerdir. Zembat (2008) ise, bir konuda uzmanların üzerinde hem fikir oldukları konudan uzakta kalan algı ya da kavrama şeklinde tanımlamıştır. Kavram yanlışlıkları hem başarıyı olumsuz etkilemekte (McDermott, 1991’den aktaran Türkoğan, Güler, Bülbül, & Danışman, 2015) hem de matematiğe karşı olumsuz tutum geliştirilmesine neden olmaktadır (Yenilmez & Yaşa, 2008). Bu nedenle kavram yanlışlıklarının tespit edilmesi ve giderilmesi eğitimin niteliği açısından önemli ve gereklidir (Ayyıldız & Altun, 2013).

Kavram yanlışlıkları her öğrencinin geçmişteki deneyimine dayanmaktadır. Dolayısıyla her öğrencinin kendine özgü geçmişinde farklı deneyimlerini yaşamış olması farklı kavram yanlışlıklarına sahip olmasına neden olabilmektedir (Yenilmez & Yaşa, 2008). Bir öğretmenin bu yanlışlıklardan haberdar olmasının ve bunları iyi analiz edebilmesinin önemli olduğu söylenebilir (Zembat, 2013). Çünkü öğrencilerde var olan kavram yanlışlıklarını fark edebilmek için öncelikle yanlışlıklardan haberdar olmak gerekir.

Graeber ve Johnson (1991), kavram yanlışlıklarını dört ayrı kategoride ele almışlardır. Bunlar aşırı genelleme, aşırı özelleme, yanlış tercüme ve kısıtlı algılamadır (Akt. Zembat, 2013). Aşırı genellemeye örnek olarak, “çarpma işleminin sonucu her zaman çarpan ya da çarpılandan daha büyüktür” ifadesini kullanan bir öğretmen, öğrenci de kavram yanlışlığı oluşturabilir. Çünkü öğrenci bu kuralı genelleyerek $(1/2) \times (1/5)$ ifadesinde sonucun daha büyük olduğunu düşünerek aşırı genelleme yapabilir. Aşırı özellemeye örnek olarak, kesirlerle işlemlerin sadece aynı paydaya sahip kesirlerde yapıldığını düşünülmesi verilebilir. Örneğin bu algıya sahip olan bir öğrenci “ $(2/3) \times (1/6)$ işlemini ancak $(4/6) \times (1/6) = (4/36)$ ” şeklinde yapabileceğini düşünmektedir (Zembat, 2013). Yanlış tercümede ise öğrenci verilen matematiksel bir ifadeyi başka forma çevirmede hata yapmaktadır. Örneğin $2 \div (1/2)$ ifadesini $2/2$ şeklinde tercüme etmektedir. Buradaki hata küçük gibi görünse de öğrenci bölme işlemini yapılandıramamıştır ve her bölme ifadesini bu şekilde tercüme etmektedir (Ma, 1999’den akt. Zembat, 2013). Kısıtlı algılama da öğrenilen kavramın öğrenciler tarafından sınırlı algılanmasıdır. Örneğin öğrenci kesri bir bütünü parçalarından bir veya birkaçı şeklinde öğrenmişse eş olmayan parçaları da kesirle ifade edecektir (Zembat, 2013). Kavram yanlışlıklarının öğretmenler tarafından bilinmesi ve öğrencilerde oluşmaması için gerekli tedbirlerin alınmasının önemli olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmenler kavram yanlışlıklarını ve nedenlerini bilirlerse öğrencilerin olası hatalarını ya da kavram yanlışlıklarını önleyebilirler.

Bingölbali ve Özmantar (2009), öğrencilerin yaşadıkları öğrenme güçlüklerini ve kavram yanlışlıklarının üç ana sebepten kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Bunlar epistemolojik nedenler, psikolojik nedenler ve pedagojik

nedenlerdir. Epistemolojik nedenler, öğrenilen kavramın doğasından veya özelliklerinden kaynaklanabilir. Örneğin π sayısı doğası itibarıyla öğrenciler tarafından zor algılanmaktadır. Psikolojik nedenler, biyolojik, bilişsel ve duyuşsal boyutları içeren kişisel gelişimle ilgilidir. Öğrencinin algılama yeteneği, becerisi, öğrencinin ön bilgileri, hazırbulunmuşluk düzeyi vb. faktörlerle ilgilidir. Bu faktörler, öğrencinin yeni bir kavramı öğrenmesini derinden etkilemektedir. Son olarak pedagojik nedenlerin başında öğretmenin kullandığı öğretim modelleri, bu modelleri uygulama biçimi, konuların ders kitaplarında ele alınış sıraları, öğretmenin kullandığı metaforlar ve analogiler gibi faktörler yer almaktadır. Chi (1992), kavram yanlışlarının başlıca nedenlerini şu şekilde belirtmiştir: i) Daha önce edinilen kavramların eksik ya da yanlış anlaşılması, ii) Günlük dilde kullanılan kavramların bilimsel dilde farklı işlevlerinin olması, iii) Konular ve kavramların öğretilmesinde uygun eğitim ortamlarının oluşturulamaması, iv) Kavramların birbiriyle ve günlük hayatla ilişkilendirilememesi şeklinde ifade etmiştir (Akt. Özgen, 2013). Lawson ve Thomson (1988), kavram yanlışlarının oluşumundaki temel sebepleri şu şekilde sıralamışlardır: a) Öğrencilerin daha önce edindikleri kavramların yanlış veya eksik algılanması, b) Günlük dilde kullanılan bazı kavramların bilimsel dilde farklı işlevlerinin olması, c) Konular ve kavramların öğretilmesinde uygun öğretim ortamlarının oluşturulmaması, d) Kavramların birbiriyle bağlantısının kurulmaması ve günlük olaylarla ilişkilendirilmemesi, e) Öğrencilerdeki yanlış anlamaların belirlenmemesi ve bu alanda yeterli seviyede çalışmaların yürütülmemesi (Akt. Dağlı, 2010).

Kavram yanlışlarına ilişkin alan yazın incelendiğinde, genellikle öğrencilerin (Akkaya & Durmuş, 2006; Bilgin & Akbayır, 2002; Küçük & Demir, 2009; Pesen, 2007, 2008; Şandır, Ubuz, & Argün, 2007) ya da öğretmen adaylarının (Akbayır, 2004; Akbulut & Işık, 2005; Morali, Köroğlu, & Çelik, 2004) matematik konularında sahip oldukları kavram yanlışları üzerine odaklanıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin kavram yanlışlarının farkında olup olmadıklarını inceleyen sınırlı sayıda çalışmaya rastlanıldığı görülmüştür (Güneş, Şener-Dilek, Demir, Hoplan, & Çelikoğlu, 2010). Bu amaçla çalışmada sınıf ve matematik öğretmenlerinin kavram yanlışlarının farkında olup olmadıkları ve bu yanlışların çeşitleri ve nedenleri konusunda bilgi sahibi olup olmadıkları incelenmiştir. İlkokul ve ortaokul I. kademesinde öğrenilen bilgilerin daha sonraki öğrenmeler için temel oluşturduğu göz önüne alınırsa, hem sınıf öğretmenlerinin, hem de ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretecekleri konuyla ilgili kavram yanlışları hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Matematik öğretiminde kavram yanlışlarının nasıl giderilebilir sorusuna cevap verebilmek için öğretmenlerin bu konudaki açıklamalarının araştırılmasının gerekli olduğu düşünülmüştür.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada öğretmenlerin kavram yanlışlarının çeşitleri ve nedenlerine ilişkin bilgilerini derinlemesine ortaya çıkarmak amaçlandığından çalışmada nitel yaklaşıma dayalı durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması, bir durumu, ilişkiyi, olayı ya da süreci, sınırlı sayıda örneklem ile her yönüyle inceler

(McMillian & Schumacher, 2010). Bu yöntemin seçilmesinin gerekçesi olarak, çalışmada sınırlı örneklem seçilmesi ve durum tespiti yapılması gösterilebilir.

2.1 Katılımcılar

Çalışma, Bartın'daki bir ilkokul ve ortaokulda görev yapan dört sınıf ve dört matematik öğretmeniyle yürütülmüştür. Çalışma grubundaki öğretmenlerin seçiminde zengin veri elde edileceği düşüncesiyle amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya hem sınıf hem de matematik öğretmenlerinin seçilmesinin gerekçesi olarak ilkokul (Pesen, 2007, 2008) ve ortaokul öğrencilerinin (Akkaya & Durmuş, 2006; Çelik & Güneş, 2007) matematikle ilgili birçok konuda kavram yanılgısına sahip olması gösterilebilir. Katılımcıların demografik özellikleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin demografik özellikleri

	Erkek	Kadın	Hizmet Yılı
M_1	✓		1
M_2	✓		10
M_3	✓		11
M_4		✓	1
S_1		✓	10
S_2		✓	10
S_3	✓		15
S_4	✓		12

Öğretmenlerin kimliklerini gizli tutmak amacıyla matematik öğretmenlerine M_1, M_2, M_3 ve M_4 sınıf öğretmenlerine ise S_1, S_2, S_3 ve S_4 şeklinde kodlar verilmiştir.

2.2 Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı hazırlanmadan önce araştırmacılar tarafından literatür taraması yapılmıştır. Araştırmacılar Şahin vd.'nin (2014) ve Zembat'ın (2013) çalışmalarını dikkate alarak 10 soru hazırlamışlardır. Sorular senaryo biçiminde olup içeriği, literatürde kavram yanılgıların ağırlıklı olduğu *kesirler, ondalık gösterim, doğal sayılar, üslü ifadeler konularını* içermektedir. Soruların senaryo biçiminde hazırlanmasının sebebi olarak ilgi uyandırıcı ve öğretmenleri, ilgili konu üzerinde düşünmeye sevk etmesi gösterilebilir. Senaryolar, konu ya da kavramla ilgili bir öğrenci ile öğretmenin diyalogu, bazen birkaç öğrenci arasındaki tartışma, bazen de sınıftan yansıyan bir öğretim durumu olabilir (Bütün, 2012). Bu araştırmada yer alan senaryoların çoğu, bir sınıf atmosferi içerisinde, muhtemel olabilecek öğrenci-öğretmen diyaloglarının oluşturularak öğretmenlerin açıklamalarını belirlemeye yarayan senaryolardır. Ayrıca sorular

hazırlanırken, konuların sınıf öğretmenleri için İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı (MEB, 2015), matematik öğretmenleri için Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programında (MEB, 2013) olması dikkate alınmıştır. Bu nedenle bazı sorular konu gereği hem matematik hem de sınıf öğretmenlerine sorulurken, üslü ifadelerle ilgili soru yalnız matematik öğretmenlerine, doğal sayılarla ilgili soru da sınıf öğretmenlerine sorulmuştur. Araştırmacıların deneyim kazanması ve soruların kullanılabilirliğine bakmak için pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda uygulama süresinin sınırlı olmasından dolayı soru sayısı altıya düşürülmüştür. Soruların geçerliğini sağlamak için, uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü doğrultusunda, soru maddelerinde eklemeler (Eğer oluşturursa bu kavram yanlışlığının türünü ve nedenini söyleyebilir misiniz?) yapılarak yeniden düzenlenmiştir. Bu sorular katılımcılara yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle uygulanmıştır. Görüşmeler ses kaydına alınarak yaklaşık 25-30 dakika sürmüştür. Görüşmeler öğretmenlerin istedikleri ortamlarda yürütülmüştür. Bununla ilgili olarak Tablo 2’de soru örneklerine yer verilmiştir:

Tablo 2. Soru örnekleri

Sorular	Öğretim Senaryoları
Sınıf öğretmenlerine sorulan soru	<p>Sınıf öğretmeni olan Ahmet, öğrencilerine doğal sayılarda 10 ile çarpmayı öğretirken öğrencilerine şöyle açıklama yapmıştır: “Çocuklar, ‘bir sayıyı 10 ile çarpma demek çarpılana bir 0 ilave etmek demektir. Örneğin $24 \times 10 = 240$’tır” şeklinde açıklama yapmıştır.</p> <p>a) Size göre Ahmet öğretmenin açıklaması doğru mudur?</p> <p>b) Siz olsaydınız öğrencilerinize 10 ile çarpma işlemini nasıl öğrettirdiniz?</p> <p>c) Size göre bu açıklama öğrencilerde kavram yanlışlığı oluşturur mu? Eğer oluşturursa bu kavram yanlışlığının türünü ve nedenini söyleyebilir misiniz?</p>
Matematik öğretmenlerine sorulan soru	<p>Matematik öğretmeni olan Ahmet, üslü ifadeler konusunu işlerken</p> <p>i) Üslü ifadelerde özellikleri anlatırken şöyle açıklama yapmıştır: “Çocuklar, her sayının sıfırıncı kuvveti 1’dir. Örneğin $a^0 = 1$’dir.”</p> <p>ii) 10^n’ün kuvvetleriyle çarpma işlemini yaparken şu şekilde açıklama yapmıştır. “Çocuklar, ‘bir sayıyı 10^n’ün kuvvetiyle çarpma demek üssü kadar yanına sıfır atmak demektir. Örneğin $24 \times 10^4 = 240000$” şeklinde açıklama yapmıştır:</p> <p>a) Size göre Ahmet öğretmenin yaptığı her iki açıklama da doğru mudur?</p> <p>b) Siz olsaydınız öğrencilerinize $a^0 = 1$ özelliğini ve 10^n’ün kuvvetleriyle çarpma işlemini öğretirken nasıl bir açıklama yapardınız?</p> <p>c) Size göre Ahmet öğretmenin açıklamaları öğrencilerde kavram yanlışlığı oluşturur mu? Eğer oluşturursa bu kavram yanlışlığının türünü ve nedenini söyleyebilir misiniz?</p>

Sınıf ve matematik öğretmenlerine sorulan soru	Hasan öğretmen, kesirler konusunda soru çözmeden önce sınıfta öğrencilerine kesir kavramını hatırlayıp hatırlamadıklarını sorar. Öğrencilerinden Elif: “Öğretmenim ben biliyorum. Kesir, bir bütünü parçalarından bir veya birkaçına denir”. a) Size göre, Elif’in açıklaması doğru mudur? b) Siz olsaydınız öğrencilerinize, kesrin tanımını nasıl yapardınız? c) Size göre bu açıklama öğrencilerde kavram yanlışlığı oluşturur mu? Eğer oluşturursa bu kavram yanlışlığının türünü ve nedenini söyleyebilir misiniz?
---	--

2.3 Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, nitel veri analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırmacıların oluşturdukları anlamlı bölümler (*Kavram yanlışlığının farkında olma durumu, KY ’nin farkında olup KY’nin türünü ve nedenini tam olarak açıklayabilme vb.*) tema ve alt tema olarak kullanıldığından içerik analizi esas alınmıştır. Ayrıca öğretmenlerin alıntılarında sık sık yer verilerek betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Çalışmanın güvenilirliği için pilot uygulama yapılmış ve birden fazla veri toplama araçları (görüşme, ses kaydı ve araştırmacıların gözlem notları) kullanılmıştır. Ayrıca veriler bir araştırmacı ve bir uzman tarafından bu kodlara göre analiz edilmiş ve uyum yüzdesi Miles ve Huberman (1994)’na göre %95 olarak hesaplanmıştır. Farklı kodlanan veriler üzerinde tekrar bir çalışma yapılarak, uyum artırılmış ve tam bir uyum (% 100) sağlanmıştır.

3. BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, öğretmenlerin kavram yanlışlarına ilişkin açıklamalarına ilişkin bulgular, tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 3. Sınıf ve ortaokul matematik öğretmenlerinin birinci sorudaki kavram yanlışlığına ilişkin açıklamalarına ait temalar ve alt temalar

Kavram Yanlışlığı	Türü-Nedeni	Tema	Alt Temalar	ÖK
1. İki sayının çarpımının sonucunun bu iki sayıdan daha büyük	Aşırı Genelleme- Psikolojik nedenler	Kavram yanlışlığının	KY’nin farkında olup KY’nin türünü ve nedenini tam olarak açıklayabilme	M ₂
			KY’nin farkında olup KY’nin türünden ve nedeninden herhangi birini açıklayabilme	S ₂ S ₄ M ₁

olduğunu düşünme	KY'nin farkında olup, KY'nin türünden ve nedeninden herhangi birini kısmen açıklayabilme	$S_1 S_3$ M_3
	KY'nin farkında olup, KY'nin türünü ve nedenini açıklayamama	GB
	KY'nin kısmen farkında olma	M_4
	KY'nin farkında olmama	GB

GB: Görüş bildirmedir. ÖK: Öğretmen Kodları, KY: Kavram Yanılgısı

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin hemen hemen tümünün birinci sorudaki kavram yanılgısının tam olarak farkında oldukları ancak bu kavram yanılgısının türünü ve nedenini tam olarak açıklayamadıkları görülmektedir. Sadece M_2 öğretmeni, bu kavram yanılgısının nedenini ve türünü tam olarak ifade edebilmiştir. Öğretmenin aşağıda verilen açıklaması bu durumu en iyi şekilde örneklendirmektedir:

“...Öğrencinin bu ifadesi kavram yanılgısı oluşturur. Bu aşırı genellemeyi yaparken negatif tamsayıları da düşünmesi gerekirdi. Öğrenci, önbilgilerinde negatif sayıları görmediği için böyle düşünmüş olabilir. Ancak doğal sayılarda da 0 ihtimalini düşünmemiş. Öğrenciden kaynaklanıyor...(M₂)”

Tablo 3'e göre sadece M_4 öğretmeni, kavram yanılgısının tam olarak farkında değildir. Bununla ilgili olarak katılımcının cevabı aynen verilmiştir.

“İlkokul öğrencisi bu ifadeyi kullanıyorsa, doğru olduğunu ifade ederim. Ortaokul öğrencisi soruyorsa her sayı grubu için doğru olmadığını söyledim. Soruyu soran ilkökul öğrencisi ise ona herhangi bir açıklama yapmazdım. Çünkü doğru ifade olduğunu belirtirdim. Soruyu soran ortaokul öğrencisi ise ona örnekler üzerinde cevaplar vererek açıklama yapmaya çalışırdım. Örneğin $(-2).4=-8$. O yüzden bu ifade ilkökul öğrencisi için kavram yanılgısı belirtmez, ama ortaokul öğrencisi için belirtir. Nedeni ve türünü bilmiyorum açıkçası...”

M_4 'ün cevabı incelendiğinde, katılımcı, bu ifadenin tüm sayılar için doğru olmadığını farkında olmasına rağmen, açıklamasında öğrencinin ifadesini ilkökul düzeyi için doğru, ortaokul düzeyi için yanlış olduğunu ifade etmiştir. Bu ifadenin ilkökul öğrencisi için kavram yanılgısı oluşturmayacağını, ortaokul düzeyi için kavram yanılgısı oluşturacağını belirtmiştir. Bu bakımdan katılımcının cevabı “KY'nin kısmen farkında olma” kodunda değerlendirilmiştir. Çünkü 0 sayısı göz önüne alınırsa $0 \times 2 = 0$ olup sonuç yine bu iki sayıdan büyük değildir. Dolayısıyla ilkökul düzeyinde de kavram yanılgısı oluşturabilir.

Tablo 4. Sınıf ve ortaokul matematik öğretmenlerinin ikinci sorudaki kavram yanlışısına ilişkin açıklamalarına ait temalar ve alt temalar

Kavram Yanılgısı	Türü-Nedeni	Tema	Alt temalar	ÖK
2) i. Her sayının sıfırcı kuvvetinin bir olduğunu düşünme*	Aşırı Genelleme – Pedagojik Nedenler	Kavram yanlışısının farkında olma durumu	KY'nin farkında olup KY'nin türünü ve nedenini tam olarak açıklayabilme	GB
			KY'nin farkında olup KY'nin türünden ve nedeninden herhangi birini açıklayabilme	GB
			KY'nin farkında olup, KY'nin türünden ve nedeninden herhangi birini kısmen açıklayabilme	M ₁
			KY'nin farkında olup, KY'nin türünü ve nedenini açıklayamama	S ₃ M ₂
			KY'nin kısmen farkında olma	GB
2) Bir sayıyı 10 ile çarpmak demek yanına sıfır atmak olduğunu düşünme**			KY'nin farkında olmama	S ₁ S ₂ S ₄ M ₃ M ₅

*: Bu sembolün olduğu kavram yanlışısı sadece matematik öğretmenlerine sorulmuştur.

** : Bu sembolün olduğu kavram yanlışısı sadece sınıf öğretmenlerine sorulmuştur. GB: Görüş bildirmedir.

Tablo 4 incelendiğinde, sekiz öğretmenden üç öğretmenin ikinci sorudaki kavram yanlışısının farkında oldukları ancak beş öğretmenin kavram yanlışısının farkında olmadıkları görülmektedir. Kavram yanlışısının farkında olan öğretmenlerden hiçbiri kavram yanlışısının türü ve nedeni olan “aşırı genellemeyi” ve “pedagojik kaynaklı” yanlışlığı tam olarak doğru ifade edemedikleri görülmüştür. M₁ ikinci sorunun “i” şıkında yer alan “Her sayının sıfırcı kuvveti 1’dir” ifadesinin tüm sayılar için doğru olmayacağını belirtmiş, aşırı genellemeyi doğrudan söylemese de kısmen ifade etmiştir. Aşağıda verilen alıntısı bunu açıkça göstermektedir:

“...Öğretmen $0^0 = 1$ doğru olmaz açıklamanın istisnası olduğu söylenmelidir. Öğrencinin bu ifadesi kavram yanlışısı oluşturur. Tüm sayılarda bu kuralı uygular...(M₁)”

M_1 ikinci sorunun “ii” şıkında “Çocuklar, bir sayıyı 10'nun kuvvetiyle çarpmak demek üssü kadar yanına sıfır atmak demektir. Örneğin $24 \times 10^4 = 240000$ ” ifadesindeki kavram yanlışını ise şu şekilde belirtmiştir.

“2. İşlemdaki 10^4 ifadesini çocuklar yanlış anlayabilir. Örneğin 10'un yanına 4 sıfır koyup 10 0000 şeklinde okuyabilirler. Bu tür bir kavram yanlışlığı olabilir.”

Bu açıklamaya bakıldığında, öğretmenin farklı görüş bildirdiği görülmektedir. Burada beklenen cevap öğretmenin aşırı genelleme olan kavram yanlışlığını tespit edip $24 \times 10^4 = 240000$ ifadesini öğrencilerin ondalık gösterime uygulayabilir demesiydi. Çünkü öğrenci bu kuralı $2,4 \times 10^4 = 2,40000$ biçiminde cevaplayıp hataya düşebilir. Bu nedenle bu yanlışlığın oluşmasındaki sebep de öğretmenin açıklaması olup pedagojik kaynaklı bir sebeptir. Ancak katılımcı bu yanlışlığı tespit edemeyip farklı görüş bildirmiştir. Öğrencinin 10^4 değerini yanlış hesaplayabileceğini belirtmiştir. Öğrencilerin bir üslü ifadenin değerini bulmaya çalışırken düşüldükleri yanlışlardan biri taban ve üssün çarpılarak sayının değerinin bulunacağını düşünmeleridir ($3^2 = 3 \times 2 = 6$). Ancak buradaki kavram yanlışlığı aşırı genellemedir. Diğer katılımcıların cevapları incelendiğinde, beş öğretmenin kavram yanlışlığının farkında olmadığı görülmektedir. Bununla ilgili olarak sınıf öğretmenlerinden birinin yazılı açıklaması Şekil 1' de aynen verilmiştir.

Senaryo 2
a) Doğrudur
b) Somutlaştırarak gösterildiler
c) Tamamen ezberci bir yaklaşım olur. 10^4 ile çarpmanın mantığını kavratmak gerekir. Mantığı kavradıktan sonra 10^4 ile çarpmanın bir sayının yanına sıfır atmak şeklinde olduğunu söyleyebiliriz.

Şekil 1. S_4 'ün ikinci soruyla ilgili yazılı açıklaması

Şekil 1'deki S_4 'ün cevabı incelendiğinde, katılımcı kavram yanlışlığının farkında olmayıp doğru cevabını vermiştir. Oysaki “bir sayıyı 10'nun kuvvetiyle çarpmak demek çarpılana bir sıfır ilave etmek demektir. Örneğin $24 \times 10 = 240$ ’tır” ifadesini öğrenci aşırı genelleyerek $2,4 \times 10 = 2,40$ şeklinde yanlış cevap verebilir.

Tablo 5. Sınıf ve ortaokul matematik öğretmenlerinin üçüncü sorudaki kavram yanlışısına ilişkin açıklamalarına ait temalar ve alt temalar

Kavram Yanılgısı	Türü-Nedeni	Tema	Alt temalar	ÖK
3. Kesri bir bütünüün parçalarından bir ya da bir kaç olduğunu düşünme	Kısıtlı algılama- Psikolojik Nedenler	Kavram yanlışısının farkında olma durumu	KY'nin farkında olup KY'nin türünü ve nedenini tam olarak açıklayabilme	GB
			KY'nin farkında olup KY'nin türünden ve nedeninden herhangi birini açıklayabilme	GB
			KY'nin farkında olup, KY'nin türünden ve nedeninden herhangi birini kısmen açıklayabilme	S ₁ S ₂ S ₃
			KY'nin farkında olup, KY'nin türünü ve nedenini açıklayamama	M ₁
			KY'nin kısmen farkında olma	GB
			KY'nin farkında olmama	S ₄ M ₂ M ₃ M ₄

GB: Görüş bildirmedir.

Tablo 5 incelendiğinde, üçüncü soruda sekiz öğretmenden üç öğretmen KY'nin farkında olup KY'yi doğru biçimde ifade edebilmiş ve nedenini kısmen açıklayabilmiştir. Matematik öğretmenlerinden M₁, KY'nin farkında olup ancak KY'nin türünü ve nedenini açıklayamamıştır. Geriye kalan dört öğretmen de KY'nin farkına varamamıştır. Üç matematik öğretmenin kesirle ilgili kavram yanlışısını tespit edememesi ve kesir tanımını bu şekilde doğru ifade etmesi oldukça şaşırtıcıdır. Bununla ilgili olarak M₃'ün açıklaması aşağıda verilmiştir:

“Bir öğrenci olarak gayet mantıklı bir açıklama yapmıştır. Kesrin parça ve bütünlerin bir ilişkisi olduğunu hatırlamaktadır....”

Bu açıklamaya bağlı olarak katılımcı, öğrencinin kesir tanımında eş kavramını eksik söylediğini ve öğrencinin *kısıtlı algılama* olan kavram yanlışısına sahip olduğunu fark edemediği görülmektedir. Diğer taraftan üç sınıf öğretmeni, öğrencinin eksik tanımını fark ederek KY'nin türünü ve nedenini tam olarak ifade

edemeseler de öğrencilerde bu tanımın kavram yanlışlığını oluşturacağını belirtmişlerdir. S₃'ün aşağıdaki cevabı bu durumu desteklemektedir:

“...Evet oluşturur. Öğrenciler eşit kavramını düşünmeyecekleri için farklı biçimde parçalanmış yani eşit olmayan parçalara ayrılmış bütünler içinde aynı şeyi düşünürler ve kesir kavramını yanlış yorumlarlar. ... (S₃)”

Tablo 6. Sınıf ve ortaokul matematik öğretmenlerinin dördüncü sorudaki kavram yanlışlığına ilişkin açıklamalarına ait temalar ve alt temalar

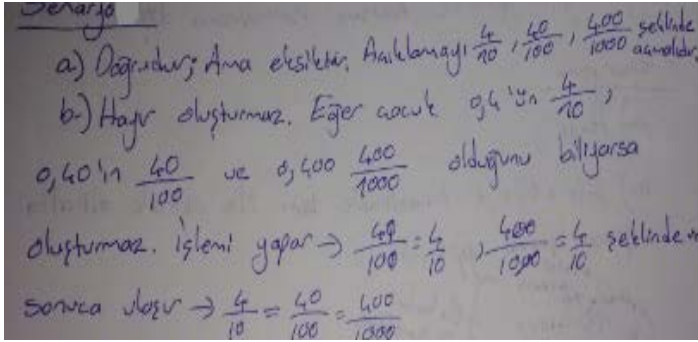
Kavram yanlışlığı	Türü-Nedeni	Tema	Alt temalar	ÖK
4.Ondalık kesirlerde virgülden sonraki kesir kısmında yazılan sıfırların bir etkisinin olmadığını düşünme	Aşırı Genellemen – Pedagojik nedenler	Kavram yanlışlığının farkında olma durumu	KY'nin farkında olup KY'nin türünü ve nedenini tam olarak açıklayabilme	GB
			KY'nin farkında olup KY'nin türünden ve nedeninden herhangi birini açıklayabilme	GB
			KY'nin farkında olup, KY'nin türünden ve nedeninden herhangi birini kısmen açıklayabilme	GB
			KY'nin farkında olup, KY'nin türünü ve nedenini açıklayamama	S ₁ S ₃ M ₃
			KY'nin kısmen farkında olma	GB
			KY'nin farkında olmama	S ₂ S ₄ M ₁ M ₂ M ₄

GB: Görüş bildirmedir.

Tablo 6 incelendiğinde, dördüncü sorudaki kavram yanlışlığını sekiz öğretmenden iki sınıf bir matematik öğretmeni fark etmiş fakat kavram yanlışlığının türü olan “aşırı genellemeyi” ve kavram yanlışlığının nedeni olan “Pedagojik nedeni” ifade edememişlerdir. Bu öğretmenlerden birisinin aşağıdaki verilen açıklaması bu durumu en iyi şekilde örneklendirmektedir.

“...Kavram yanlışlığı oluşturabilir ama tam olarak açıklayamıyorum... (S₁)”

Geriye kalan beş öğretmenin kavram yanlışlığının farkında olmadıkları görülmüştür. Bununla ilgili olarak S₂'nin cevabı Şekil 2’de aynen verilmiştir:



Şekil 2. S₂'nin dördüncü soruyla ilgili yazılı açıklaması

S₂'nin Şekil 2'deki cevabı incelendiğinde kavram yanlışlığının farkında olmadığı söylenebilir. Hâlbuki öğretmenin anlatımında “Ondalık kesirlerde virgülden sonraki kesir kısmında yazılan sıfırların bir etkisi yoktur” demesi öğrencilerde kavram yanlışlığının oluşmasına neden olabilir. Bu ifade 0.4=0.40=0.400 için doğru olsa da öğrenci bu açıklamayı 0.4=0.04=0.004 şeklinde algılayıp hata yapabilir. Bu bakımdan öğretmenin anlatımından kaynaklanabilecek bu kavram yanlışlığının nedeni pedagojik nedendir.

Tablo 7. Sınıf ve ortaokul matematik öğretmenlerinin beşinci sorudaki kavram yanlışlığına ilişkin açıklamalarına ait temalar ve alt temalar

Kavram Yanlışlığı	Nedeni	Tema	Alt temalar	ÖK
5.Kesirlerde toplama yaparken pay kısımların yanında payda kısımlarının da toplanacağını düşünme	Aşırı Genelleme - Psikolojik Nedenler	Kavram yanlışlığının farkında olma durumu	KY'nin farkında olup KY'nin türünü ve nedenini tam olarak açıklayabilme	GB
			KY'nin farkında olup KY'nin türünden ve nedeninden herhangi birini açıklayabilme	GB
			KY'nin farkında olup, KY'nin türünden ve nedeninden herhangi birini kısmen açıklayabilme	S ₂ M ₁ M ₂ M ₃ M ₄
			KY'nin farkında olup, KY'nin türünü ve nedenini açıklayamama	S ₄
			KY'nin kısmen farkında olma	GB
			KY'nin farkında olmama	S ₁ S ₃

GB: Görüş bildirmedir.

Tablo 7 incelendiğinde, sekiz öğretmenden beş öğretmen KY'nin farkında olup KY'nin türünden ve nedeninden herhangi birini kısmen ifade edebilmişlerdir. Bununla ilgili olarak Şekil 3'te M₄'ün yazılı açıklamasına yer verilmiştir:

Sınıf öğretmeni olan Halil öğretmen, sınıftaki bir öğrencisine: Bir çikolatanın öğleden önce $\frac{5}{10}$ 'ini, öğleden sonra da $\frac{2}{10}$ 'ini yiyen birisi çikolatanın toplamda kaçta kaçını yemiştir? şeklinde bir problem sorarak öğrencisinin bu problemi çözmesini ister. Öğrencisi de aşağıdaki şekilde çözüm yapar.

$$\frac{5}{10} + \frac{2}{10} = \frac{7}{20}$$

a) Size göre, öğrencinin cevabında hata/kavram yanılığı var mıdır? Eğer kavram yanılığı varsa, bu kavram yanılığının türü ve nedeni ne olabilir?
b) Bu çözüm karşısında, öğrenciye nasıl bir açıklama yapardınız?

a) Evet vardır. Öğrenci hep bu işlemin natürlü buradaki uygunsuz bir kavram yanılığı. Payları kendi oranında paydaları kendi oranında topluyor sadece toplamı yazıyor.
b) Öncelikle çözümün yanılıf olduğunu ifade edelim. Modellerde yararlanabiliriz. sadece göstermeye çalışalım.

→ $\frac{5}{10}$
→ $\frac{2}{10}$
→ $\frac{7}{10}$

Şekil 3. M₄'ün beşinci soruyla ilgili yazılı açıklaması

Şekil 3 incelendiğinde katılımcı, öğrencideki kavram yanılığının farkına varmış ve öğrencinin doğal sayılardaki toplama işlemini kesirlere uyguladığını belirtmiştir. Katılımcı öğrencinin aşırı genelleme yaptığını doğrudan söylemese de bu açıklamasıyla kısmen ifade etmiş ve modellemeyi kullanarak bu kavram yanılığını giderebileceğini düşünmüştür. Diğer taraftan iki öğretmen ise öğrencinin hata yaptığını söyleyerek kavram yanılığına sahip olduğunu ifade edememiştir. Aşağıda S₁'in açıklaması bu durumu desteklemektedir:

"Halil öğretmenin öğrencisi küçük bir hata yapmış. Kesirlerle toplama yaparken paydaların aynen yazılması gerekmekte sadece payların toplanması gerekiyor. Çocukta bilgi eksikliği var. Çocuklar kesirlerde toplama işlemini yaparken paydalar eşitse paydaları toplamıyoruz sadece payları topluyoruz. Paydayı toplamadan aynı şekilde yazıyoruz derim."

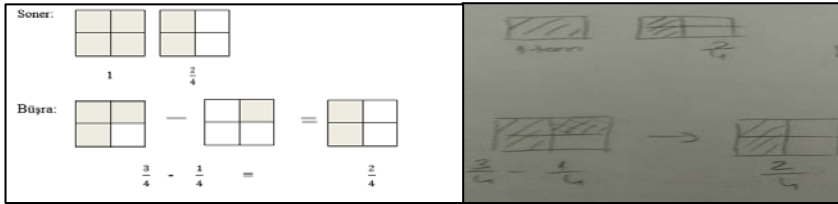
Bu açıklamadan görüldüğü üzere, katılımcı öğrencideki kavram yanlışlığının farkına varmamış ve öğrencinin bilgi eksikliğinden kaynaklanan basit bir hata olarak görmüştür.

Tablo 8. Sınıf ve ortaokul matematik öğretmenlerinin altıncı sorudaki kavram yanlışlığına ilişkin açıklamalarına ait temalar ve alt temalar

Kavram Yanlışlığı	Türü-Nedeni	Tema	Alt temalar	ÖK
6.a) Tamsayılı kesirleri alan modeliyle gösterirken tamı, bölünmüş alan modelinde göstermesi b) Kesirlerde çıkarma işlemini alan modeliyle gösterirken yanlış göstermesi	Yanlış gösterim Psikolojik Nedenler	Kavram yanlışlığının farkında olma durumu	KY'nin farkında olup KY'nin türünü ve nedenini tam olarak açıklayabilme	GB
			KY'nin farkında olup KY'nin türünden ve nedeninden herhangi birini açıklayabilme	GB
			KY'nin farkında olup, KY'nin türünden ve nedeninden herhangi birini kısmen açıklayabilme	M ₃
			KY'nin farkında olup, KY'nin türünü ve nedenini açıklayamama	S ₃
			KY'nin kısmen farkında olma	S ₁ S ₄ M ₁
			KY'nin farkında olmama	S ₂ M ₂ M ₄

GB: Görüş bildirmedir.

Tablo 8 incelendiğinde, altıncı sorudaki kavram yanlışlığını sekiz öğretmenden iki öğretmen KY'nin farkında, üç öğretmen de kısmen farkındadır. S₁ S₄ ve M₁ öğretmenleri altıncı sorudaki a şıkkı için öğrencinin yanlışlığını fark etmiş, ancak b şıkkını doğru olarak ifade etmişlerdir. Geriye kalan dört öğretmen KY'nin farkında değildir. Öğretmenlerden M₃ sorudaki Soner'in ve Büşra'nın hatasını fark etmiş, Soner'in a şıkkındaki bütünü, Büşra'nın da kesirlerde çıkarma işlemini yanlış tercüme ettiğini belirtmiştir. Bununla ilgili olarak da doğru cevabı yazılı olarak açıklamıştır. Bununla ilgili olarak öğrencilerin cevapları ile M₃'ün cevabı Şekil 4'te verilmiştir:



Şekil 4. Öğrencilerin cevapları ve M₃'ün bu cevaplara ilişkin yazılı açıklaması

Şekil 4 incelendiğinde, katılımcının öğrencinin bütünü ve kesirlerde çıkarma işlemini alan modelinde gösterirken yanlış gösterdiği ve katılımcının bu yanlış fark ettiği görülmektedir. Aynı şekilde bütünün de parçalanmaması gerektiğini alan modeli üzerinde göstermiştir. Buradaki hata küçük gibi dursa da öğrencinin bütünü ve kesirlerde çıkarma işlemini tam olarak anlamlandıramadığı söylenebilir.

Bu yanlış gösterimi fark edemeyen öğretmenler ise öğrencilerin cevaplarını doğru olarak belirtmişlerdir. M₄'ün açıklaması bunu açıkça göstermektedir.

“Hata yoktur. Hata olmadığı için açıklama yapamadım. Yani örnekler vererek konuya devam ederdim.”

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Çalışmanın sonunda, hem sınıf öğretmenlerinin, hem de matematik öğretmenlerinin psikolojik nedenli kavram yanlışlarını tespit etmede pek fazla zorlanmadıkları ancak kavram yanlışlarının türü ve nedeni konusunda bilgilerinin eksik olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin pedagojik nedenli kavram yanlışlarını belirlemede daha çok zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Kavram yanlışını tespit edemeyen öğretmenlerden bazılarının kendilerinin kavram yanlışına sahip oldukları görülmüştür. Literatürde yapılan pek çok çalışma da hem öğrencilerin (Çelik & Güneş, 2007; Pesen, 2008; Şandır, Ubuz, & Argün, 2007; Turanlı, Keçeli, & Türker, 2007; Yenilmez & Yaşa, 2008) hem de öğretmen adaylarının (Akbulut & Işık, 2005; Kılıç, Temel, & Şenol, 2015) ve öğretmenlerin (Sırmacı & Gökkurt-Özdemir, 2016) birçok matematik konusunda kavram yanlışına sahip olduğunu göstermektedir. Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında, bazı matematik öğretmenlerinin kesir tanımını eksik bildikleri ve kısıtlı algılamaya sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Gökkurt, Koçak ve Soylu (2014), bazı matematik öğretmeni adaylarının kesir tanımına ilişkin alan bilgilerinin eksik olduğunu ve kesir tanımındaki eş kavramını eksik söylediklerini tespit etmişlerdir. Öğretmenlerin kesirle ilgili kısıtlı algılamaya sahip olmaları öğrencilerin benzer yanlışla sahip olmalarına neden olabilir. Bu nedenle kavramların öğretmenler tarafından doğru bilinmesi ve doğru bir şekilde öğretilmesinin gerektiği söylenebilir.

Çalışmanın önemli sonuçlarından biri de bazı öğretmenlerin pedagojik nedenli kavram yanlışlarını tespit edememesidir. Bu katılımcılar, 10 sayısı ya da 10'nun kuvvetiyle çarpmada çarpılan sayının sonuna sıfır eklenmesi ya da kuvveti kadar sıfır eklenmesi ifadelerinin kavram yanlışlığı oluşturmayacağını belirtmişlerdir. Ancak doğal sayıların 10 ve 10'un kuvvetleri ile çarpımında doğru sonuca ulaştıran bu kural ondalık gösterimi ifade eden sayıları 10 ile çarpımında kavram yanlışlığına neden olmaktadır. Örneğin öğrenci aşırı genelleme yaparak 2,5 x 10 çarpma işlemini 2,50 şeklinde cevaplayarak hataya düşebilir. Oysaki 10 sayısı ile çarpma işlemi öğretmenler tarafından “Sayıyı 10 kat büyütür” şeklinde

anlatılırsa, öğrenciler bu konuda kavram yanlışlığına düşmeyebilirler. “Her sayının sıfırın kuvveti birdir” ifadesini kullanan bir öğretmen de benzer şekilde öğrencileri hataya düşürerek, öğrencilerin $0^0 = 1$ ifadesini düşünmelerine neden olabilir. Bu sonuçlara dayalı olarak, öğrencilerin matematiksel öğrenmelerinde yaşadıkları zorluklar ya da sahip oldukları kavram yanlışlıklarının sebebi sadece öğrencinin kendisi değil öğretmenin sahip olduğu kavram yanlışlıkları ya da derste kullandıkları açıklamalar, pedagojik yaklaşımları olabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımları ders içinde yaptıkları açıklamalar önemlidir. Bu çalışmanın sonuçları neticesinde, öğretmenlerin kavram yanlışlıklarını belirleme ve bu yanlışlıkların nedenleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları söylenebilir. Literatürde ilkökul (Pesen, 2007), ortaokul (Kocaoğlu & Yenilmez, 2010; Yıldız, Taşkın, Aydın, & Köğçe, 2011; Yıldız, Taşkın, Köğçe, & Aydın, 2011) ve lise öğrencilerinin (Koparan, Yıldız, Köğçe, & Güven, 2010) sayılar öğrenme alanında pek çok kavram yanlışlığına sahip olduğu göz önüne alınırsa, öğretmenlerin kavram yanlışlıklarından haberdar olması ve bu yanlışlıkları gidermeleri için önlemler almaları önem arz etmektedir. Öğretmenlerin bu konuda donanımlı olmaları açısından hizmet öncesi Özel Öğretim Yöntemleri I-II ve Matematik Öğretimi I-II derslerinde öğretim üyeleri tarafından kavram yanlışlıklarının türleri, nedenleri üzerinde durularak, kavram yanlışlıklarının giderilmesine yönelik etkinlikler yapılabilir.

Bu çalışmada, öğretmenlerin verilen öğretim senaryolarında olan kavram yanlışlıklarının farkında olup olmadıkları, yanlışlıkların çeşitleri ve nedenlerinin ne olduğu konusunda görüşleri alınmıştır. Görüşme tekniğiyle sınırlı olan bu çalışmanın sonuçlarından hareketle, araştırmacıların gözlem tekniğini kullanarak, öğretmenlerin sınıf ortamında öğrencilerin sahip oldukları kavram yanlışlıklarının farkında olup olmadıkları ve bu yanlışlıkları nasıl gidermeye çalıştıkları araştırılabilir. Benzer çalışmalar öğretmen adayları ile yürütülerek bu çalışmanın sonuçlarıyla karşılaştırılabilir. Çalışmada bazı öğretmenlerin kesirlerle ilgili kavram yanlışlıklarına sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin sahip oldukları kavram yanlışlıklarını gidermeye yönelik çalışmalar yapılabilir. Ayrıca, araştırmacılar diğer matematik konularına ilişkin kavram yanlışlıkları hakkında öğretmenlerle benzer çalışma yürütebilirler.

5. KAYNAKLAR

- Akbayır, K. (2004). Üniversite öğrencilerinin “Analiz” konularındaki hataları ve kavram yanlışları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(8), 150-162.
- Akbulut, K. & Işık, A. (2005). Limit kavramının anlaşılmasında etkileşimli öğretim stratejisinin etkinliğinin incelenmesi ve bu süreçte karşılaşılan kavram yanlışları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(3), 497-512.
- Akkaya, R. & Durmuş, S. (2006). İlköğretim 6-8. sınıf öğrencilerinin cebir öğrenme alanındaki kavram yanlışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31,1-12.
- Arnaodin, M. & Mintzes J. (1985) Students' alternative conceptions of the human circulatory system: A crossage study. *Science Education*, 69(5), 721-733.
- Ayyıldız, N. & Altun, S. (2013). Matematik dersine ilişkin kavram yanlışlarının giderilmesinde öğrenme günlüklerinin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 71-86.
- Baki, A. & Bell, A. (1997). *Ortaöğretim matematik öğretimi*. Ankara: YÖK Yayınları.
- Bilgin, T. & Akbayır, K. (2002). Lise 1. sınıf öğrencilerinin ondalık sayıları yorumlama ve uygulamada sahip oldukları kavram yanlışları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10(1), 109-118.
- Bingölbali, E. & Özmantar, M. F. (2009). Matematiksel kavram yanlışları: sebepleri ve çözüm arayışları. E. Bingölbali, & M. F. Özmantar(Ed.), *Matematiksel zorluklar ve çözüm önerileri*, (s. 1-30). (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bütün, M. (2012). *İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının uygulanan zenginleştirilmiş program sürecinde matematiği öğrete bilgilerinin gelişimi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Çelik, D. & Güneş, G. (2007). 7,8 ve 9. sınıf öğrencilerinin olasılık ile ilgili anlama ve kavram yanlışlarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 173, 361-375.
- Dağlı, H. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin çevre, alan ve hacim konularına ilişkin kavram yanlışları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitim sözlüğü* (5. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Elby, A. (2001). Helping physics students learn how to learn. *American Journal of Physics, Physics Education Research Supplement*, 69(1), 54-64.
- Ersoy, Y. (2006). İlköğretim matematik öğretim programındaki yenilikler-I: Amaç, içerik ve kazanımlar. *İlköğretim Online*, 5(1), 30-44.
- Fisher, K. (1983). Amino acids and translation: A misconceptions in biology. In H. Helm J. Novak (Eds.), *Proceedings of the International Seminar on Misconceptions in Science and Mathematics* (pp. 407-419). Ithaca, NY: Department of Education Cornell University.
- Gökkurt, B., Koçak, M. & Soylu, Y. (2014, Eylül). *Öğretmen adaylarının kesirler konusuna yönelik konu alan bilgileri ve öğretim stratejileri bilgilerinin incelenmesi*. 11. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulan sözlü bildiri. Adana: Çukurova Üniversitesi.

- Sırmacı, N. & Gökkurt-Özdemir, B. (2016). Matematik öğretmenlerinin sonsuzluk, belirsizlik ve tanımsızlık kavramlarına ilişkin öğretimsel açıklamaları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 788-806.
- Güneş, T., Şener-Dilek, N., Demir, E. S., Hoplan, M. & Çelikoğlu, M. (2010, Kasım). *Öğretmenlerin kavram öğretimi, kavram yanlışlarını saptama ve giderme çalışmaları üzerine nitel bir araştırma*. International Conference on New Trends in Education and Their Implication konferansında sunulan bildiri (s. 936-944), Antalya.
- Hashweh, M. (1988). Descriptive studies of students' conceptions in science. *Journal of Research in Science Teaching*, 25(2), 121-134.
- Kılıç, A. S., Temel, H., & Şenol, A. (2015). Öğretmen adaylarının "nokta, doğru, düzlem ve açı" kavramları hakkında bilgi düzeyleri ve kavram yanlışlarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 205-229.
- Kocaoğlu, T. & Yenilmez, K. (2010). Beşinci sınıf öğrencilerinin kesir problemlerinde yaptıkları hatalar ve kavram yanlışları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 71-85.
- Koparan, T., Yıldız, C., Köğçe, D., & Güven, B. (2010). The effect of conceptual change approach on 9th grade students' achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2, 3926-3931.
- Küçük, A. & Demir, B. (2009). İlköğretim 6-8. sınıflarda matematik öğretiminde karşılaşılan bazı kavram yanlışları üzerine bir çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 97-112.
- Mcmillian, H. J. & Schumacher, S. (2010). *Research in education*. Boston, USA: Pearson Education.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2. Baskı). Newbury Park, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2013). *Ortaokul matematik dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2015). *İlkokul matematik dersi (1, 2, 3 ve 4. Sınıflar) sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Moralı, S., Köroğlu, H., & Çelik, A. (2004). Buca eğitim fakültesi matematik öğretmen adaylarının soyut matematik dersine yönelik tutumları ve rastlanan kavram yanlışları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 161-175.
- Özgen, N. (2013). Öğretmen adaylarının erozyon kavramına yönelik algıları: Fenomenografik bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 321-334.
- Özsoy, N. & Kemankaşlı, N. (2004). Ortaöğretim öğrencilerinin çember konusundaki temel hataları ve kavram yanlışları. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 3(4), 140-147.
- Pesen, C. (2007). Öğrencilerin kesirlerle ilgili kavram yanlışları. *Eğitim ve Bilim*, 32(143), 79-88.
- Pesen, C. (2008). Kesirlerin sayı doğrusu üzerindeki gösteriminde öğrencilerin öğrenme güçlükleri ve kavram yanlışları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 157-168.

- Smith, J., Disessa, A., & Roschelle, J. (1993). Misconceptionsreconceived: A constructivist analysis of knowledge in transition. *The Journal of the Learning Sciences*, 3, 115-163.
- Şahin, Ö., Erdem, E., Başbüyük, K., Gökkurt, B. & Soylu, Y. (2014). Ortaokul matematik öğretmenlerinin sayılarla ilgili pedagojik alan bilgilerinin gelişiminin incelenmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(3), 207-230.
- Şandır, H., Ubuz, B., & Argün, Z. (2007). 9. Sınıf öğrencilerinin aritmetik işlemler, sıralama, denklem ve eşitsizlik çözümlerindeki hataları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 274-281.
- Turanlı, N., Keçeli, V., & Karakaş Türker, N. (2007). Ortaöğretim ikinci sınıf öğrencilerinin karmaşık sayılara yönelik tutumları ile karmaşık sayılar konusundaki kavram yanlışları ve ortak hataları. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 135-149.
- Türkdoğan, A., Güler, M., Bülbül, B. Ö., & Danışman, Ş. (2015). Türkiye’de matematik eğitiminde kavram yanlışlarıyla ilgili çalışmalar: tematik bir inceleme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 215-236.
- Yenilmez, K. & Yaşa, E. (2008). İlköğretim öğrencilerinin geometrideki kavram yanlışları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 461-483.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C., Taşkın, D., Aydın, M., & Köğce, D. (2011). The effect of instructional materials on decimal fractions to the conceptual change. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 899-903.
- Yıldız, C., Taşkın, D., Köğce, D., & Aydın, M. (2011). The effect of instructional materials developed in relation to decimal fractions on success. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 859-863.
- Zembat, İ. Ö. (2008). Kavram yanlışsı nedir? M. F. Özmantar, E. Bingölbali, & H. Akkoç (Ed.), *Matematisel kavram yanlışları ve çözüm önerileri*, (s. 1-8) (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Zembat, İ. Ö. (2013). Sayıların farklı algılanması-sorun sayılarda mı, öğrencilerde mi? M. F. Özmantar, E. Bingölbali, & H. Akkoç (Ed.), *Matematisel kavram yanlışları ve çözüm önerileri*, (s. 41-60). (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

EXTENDED SUMMARY

Introduction

Misconceptions are based on each student's past experience. Each student's unique history has lived different experiences may cause from having different misconceptions (Yenilmez & Yaşa, 2008). It is said important to be a teacher Being aware of these mistakes and analyze can be them. Because primarily in order to realize student’s have these misconceptions need to be aware of these misconceptions. It is known by the teachers' misconceptions and must take the necessary measures to prevent these misconceptions. Beyond a teacher or educator know misconceptions must examine the reasons of these misconceptions analyze

and necessary inferences should be made. Then these must be converted into advantages in education (Zembat, 2013). From this perspective, it was investigated in the research whether they are aware of the misconceptions of mathematics teachers and types and causes of these errors.

Method

Qualitative approach based on case study method was used in this study. Case study examines every aspect with a limited number of samples a situation, relationship, event or process (McMillian & Schumacher, 2010). As the reason for choosing this method shown a limited selection of samples and case studies done to determine. This study was conducted with four classes and four math teachers working in primary and middle schools in the province. In the selection of teachers with the idea for the study group to obtain rich data was used purposive sampling method. As a reason for selecting class and math teacher in the research shown having regard to the many misconceptions about in math primary school (Pesen, 2007, 2008) and middle school students (Akkaya & Durmuş, 2006; Çelik & Güneş, 2007). When this research preparing considering literature (Şahin vd., 2014; Zembat, 2013) was prepared questions consisting of the six scenarios by an expert and researcher. These questions of content consist of fractions, natural numbers and exponential expressions that dominated the misconceptions in the literature. The cause of the preparation in the form of scenario questions is arouse interest and teachers is to refer issues to think about. Scenarios can dialogue of a student or teacher about subject or concept, sometimes the debate among several students, sometimes a teaching situation reflected in the classroom (Bütün, 2012). Many of the scenarios in this study has been created from the student-teacher dialogue may be possible in a classroom atmosphere. These scenarios are used to determine the educational scenario descriptions of teachers.

Results and Discussion

At the end of the research, it has been seen classroom teachers and mathematics teachers to detect much they strain induced psychological misconceptions but lack of information about the type and cause of the misconception. It has emerged identify pedagogical induced misconceptions of teachers more difficult. Some of the teachers could not identify the misconceptions has been shown that they have the misconception themselves. It is seen in the study of the literature that both students and teacher candidates many have misconceptions about mathematics (Akkaya & Durmuş, 2006; Bilgin & Akbayır, 2002; Çelik & Güneş, 2007; Özsoy, & Kemankaşlı, 2004; Pesen, 2007, 2008; Şandır, Ubuz, & Argün, 2007; Turanlı, Keçeli, & Türker, 2007; Yenilmez & Yaşa, 2008; Akbayır, 2004; Akbulut & Işık, 2005; Kılıç, Temel, & Şenol, 2015; Moralı, Köroğlu, & Çelik, 2004). As a result of research has emerged the fraction definition of some maths teachers missing know and have limited perception. Made by research have been determined Gökkurt, Kocak and Noble (2014), some of the math teacher candidates have lacked of informations regarding fraction definition and they tell missing to equivalent concept in a fraction definition. One

of the important results of the study is some of the teachers are unable to determine the pedagogical induced misconceptions. These participants have indicated the end of the number multiplied by the number 10 or 10 's force of the impact was stated that not create misconceptions of adding zero or adding force to zero. However, the number of natural forces 10 and this rule that led to the correct result in the multiplication leads to the numbers representing the decimal representation with 10 in multiplication leads to misconceptions. For example, students may fall error by over-generalization of 2.5×10 multiplication by answering as 2.50. However, if teachers' description as "Number 10 times larger" in the multiplication of the number 10 students can be prevented from falling into misconceptions. Because of misconceptions can be only students themselves have misconceptions, but also teachers have misconceptions, their use explains or pedagogical approaches in the classroom. Therefore, it is important of teachers' pedagogical approaches and their statement in lessons learned.



Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersindeki Hedef Yönelimlerinin Sınıf Ortamı Hedef Algıları ile Yordanması

Predicting Goal Orientations of Students in Science through Perceived Classroom Goal Structures

Münevver SUBAŞI¹, Yasemin TAŞ²

Öz: Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki sınıf ortamı hedef algıları (motive edici etkinlikler, özerkliğin desteklenmesi, öğrenmeye yönelik değerlendirmeler) ile öğrencilerin öğrenme yaklaşma ve performans yaklaşma hedef yönelimleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışmanın örneklemi, Erzurum ilinden dört devlet okulunda öğrenim görmekte olan 316 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışmada ele alınan değişkenler arasındaki önerilen ilişkileri içeren model, LISREL 8.8 programı kullanılarak yol (path) analizi ile test edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; motive edici etkinlikler ve özerkliğin desteklenmesi, öğrencilerin öğrenme yaklaşma hedef yönelimini pozitif yönde tahmin ederken, öğrenmeye yönelik değerlendirmeler ise öğrencilerin performans yaklaşma hedef yönelimini pozitif yönde tahmin etmektedir.

Anahtar sözcükler: *Motive edici etkinlikler, özerkliğin desteklenmesi, öğrenmeye yönelik değerlendirmeler, yaklaşma hedef yönelimleri, fen bilimleri*

Abstract: This study investigated the relationship between middle school students' perceptions of classroom goal structures (motivating tasks, autonomy support, and mastery evaluation) and students' mastery approach and performance approach goal orientations in science. The sample of the study consisted of 316 middle school students studying at four government schools in Erzurum. The proposed relationships between the variables of the study were tested by conducting path analysis through LISREL 8.8 program. Results showed that motivating tasks and autonomy support positively predicted mastery approach goal orientation while mastery evaluation positively predicted performance approach goal orientation.

Keywords: *Motivating tasks, autonomy support, mastery evaluation, approach goal orientations, science*

¹ Ar. Gör., Bartın Üniversitesi, e-posta: munevversubasi@gmail.com

² Yrd. Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, e-posta: tasyase@gmail.com

1. GİRİŞ

1.1. Başarı Hedef Yönelimi

Başarı hedef yönelimi, çok özel kişisel hedefler ile daha küresel ölçekli hedefler arasında yer alır. Başarı hedefleri kişilerin bir görevi başarmak için nedenleri ve amaçları üzerine odaklanır (Pintrich & Schunk, 2002). Hedef yönelimleri, başarılı ve yeterli olma konusunda yeteneğin nasıl kullanılacağı, hataların nasıl değerlendirileceği ve değerlendirme standartlarını kapsar (Pintrich, 2000). Hedef yönelimleri, öğrencilerin derse karşı tutumu, öğrenme için çeşitli strateji kullanımı, derin öğrenme yaklaşımları ve başarı gibi birçok akademik konu ile ilişkilidir (Pintrich, 2000; Pintrich & Schunk, 2002; Sungur, 2007; Yerdelen-Damar & Aydın, 2015).

Başarı hedef yönelimleri, performans ve öğrenme hedef yönelimleri olmak üzere ikiye ayrılır (Ames, 1992; Dweck & Leggett, 1988). Öğrenme hedef yönelimli öğrenciler için öğrenmenin kendisi önemli iken, performans hedef yönelimli öğrenciler için becerilerini başkalarıyla kıyaslamak ön plandadır ve bu öğrenciler rekabet odaklıdır (Ames & Archer, 1988). Performans ve öğrenme hedef yönelimleri, kendi içinde yaklaşma ve kaçınma hedef yönelimleri olmak üzere ayrılmaktadırlar. Öğrenme yaklaşma hedef yönelimli öğrenciler kendilerini geliştirmeye odaklanırken, öğrenme kaçınma hedef yönelimi ise öğrencinin öğrenememekten ya da yanlış öğrenmekten kaçınmasıdır. Performans yaklaşma hedef yönelimi öğrencinin kendini diğerlerine yeterli ve çalışkan göstermesi iken, performans kaçınma hedef yönelimine sahip kişiler kendilerini yetersiz göstermekten kaçınmaya odaklanırlar (Pintrich, 2000; Pintrich & Schunk, 2002). Öğrencilerin içinde bulunduğu öğrenme ortamları, onların hedef yönelimleri üzerinde etkiye sahiptir (Greene, Miller, Crowson, Duke, & Akey, 2004; Linnenbrink, 2004).

1.2. Sınıf Ortamı Hedef Algıları

Sınıflar; öğrencilerin dersler, öğretmenler, arkadaşları ve eğitimin değeri hakkında fikirlerinin şekillenmesini sağlayan sosyal öğrenme ortamlarıdır (Koul, Roy, & Lerdpornkulrat, 2012). Sınıf ortamına ait özelliklerin, öğrencilerin hedef yönelimleri ile ilişkisinin incelendiği çalışmalar vardır (ör: Church, Elliot, & Gable, 2001; Greene ve diğ., 2004; Tapola & Niemivirta, 2008). Bu sınıf ortamı özellikleri belirlenirken genellikle TARGET modeli (Epstein, 1989) temel alınmıştır. TARGET; görev (task), özerklik (autonomy), onaylama/takdir (recognition), gruplama (grouping), değerlendirme (evaluation) ve zaman (time) sınıf ortamı değişkenlerinin baş harfleridir (Ames, 1992). Öğrencilerin sınıf ortamı algılarının, onların bilişsel ve duyuşsal çıktılarını açıklamada önemli değişkenler olduğu belirtilmektedir (Koul ve diğ., 2012). Bu bağlamda, fen bilimleri öğretimi ve öğrenimi açısından sınıflar daha az yarış içinde olup daha çok etkileşim ve işbirliği içinde olabileceği aktiviteleri içermesi önerilmektedir. Fen bilimleri uzmanlarına göre öğrenme ortamlarında öğrencilerin deneyimleri ve var olan bilgileri arasında ilişki kurabilmesi (anlamlılık), kendi öğrenmeleri üzerinde bazı kontrollere sahip olması (özerklik), akranlarını dinleyerek kendini kontrol

edebilmesi (katılım), özellikle vurgulanması gereken özelliklerdir (Wolf & Fraser, 2012).

1.3. Başarı Hedef Yönelimleri ve Sınıf Ortamı Hedef Algıları Arasındaki İlişki

Öğrencilerin hedef yönelimleri ve sınıf ortamı algıları arasındaki ilişkinin incelendiği farklı çalışmalar bulunmaktadır. Sınıf ortamını, öğrenme odaklı (öğrenmenin ve becerileri geliştirmenin ön planda olduğu) ve performans odaklı (öğrenciler arasında karşılaştırmanın olduğu, öğrencilerin daha iyi not almak için yarıştıkları) olarak ele alan çalışmalarda, öğrenme hedef yapısına sahip sınıfların, performans hedef yapısına sahip sınıflara göre daha fazla olumlu öğrenci çıktısı ile ilişkili olduğu ortaya konulmuştur (Kaplan & Midgley, 1999; Lau & Nie, 2008). Performans odaklı sınıflarda genel olarak performans kaçınma hedef yönelimine sahip öğrencilerde derse katılım oranı azalırken, genellikle kendilerine verilen bir görevi bırakma ve dersi öğrenmekten kaçınma eğilimleri daha fazla olmaktadır. Öğrenme odaklı sınıflarda ise tam tersi bir durum geçerlidir. Bu sınıflarda öğrenciler daha fazla öğrenmeye istekli olurken kendine verilen görevleri yapmak için gayret göstermektedirler (Kaplan & Middleton, 2001; Kaplan & Midgley, 1999; Lau & Nie, 2008; Midgley, Pintrich, & Schunk, 2002).

Öğrenciler öğrenme ortamlarını daha yapıcı algıladıkları zaman daha fazla öğrenme yaklaşma hedeflerini benimseme eğilimindedir (Yerdelen-Damar & Aydın, 2015). Öğrencilerde öğrenme hedef yapıları algısının oluşmasına yardımcı olabilecek sınıf ortamları; özerklik desteği sağlayan, öğrenmeye yönelik değerlendirme ve sınıf içi motive edici etkinlikleri destekleyen sınıflardır (Ames, 1992). Sınıf ortamlarında, öğrencilere yeteneklerini kullanmaları için fırsatlar verilir ve kendi öğrenmelerini kontrol edebilme olasılığı sağlanırsa öğrenciler hem motivasyonel hem de bilişsel olarak kendilerine verilen görevlere daha istekle katılırlar (Eccles ve diğ., 1993). Öğrencilerin kendilerine verilen görevler önemli, alakalı ve ilginç bulması, daha fazla öğrenme hedef yönelimi benimsemelerini sağlar. Ayrıca özerkliğin desteklenmesi ve öğrenmeye yönelik değerlendirmeler, daha uyumlu motivasyonel inançlar oluşmasını sağlamaktadır (Greene ve diğ., 2004). Öğrencilere motive edici etkinlikler sayesinde fırsatların verilmesi ve öğrencinin öğrenme ortamında kendini özerk hissetmesi hem öğrencilerin kendilerine verilen akademik görevlerde motivasyonunun artmasını hem de öğrenmek için çalışmasını sağlar (Ames & Archer, 1988; Pintrich & Schunk, 2002). Öğrencilerin özerkliğini destekleyen ve öğrencinin kendi çabasını fark etmesine yardımcı olan sınıf ortamları, öğrencilerin öğrenme hedef yönelimlerinin gelişmesine yardımcı olur (Ames, 1992; Greene ve diğ., 2004).

İlgili alan yazında, öğrencilerin öğrenme ortamı hedef algılarının, onların kişisel hedef yönelimlerini anlamlı ölçüde tahmin ettiğini gösteren çalışmalar mevcuttur (Gherasim, Butnaru, & Mairean, 2013; Greene ve diğ., 2004; Koul ve diğ., 2012; Lau & Nie, 2008; Sungur, 2007; Sungur & Güngören, 2009; Tapola & Niemivirta, 2008; Wolf & Fraser, 2012). Öğrencilerin sınıf ortamı hedef algıları, hedef yönelimleri üzerinde direkt bir etkiye sahiptir (Sungur, 2007). Örneğin, Greene ve diğerleri (2004) lise öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında, özerkliğin

desteklendiği, motive edici etkinliklerin kullanıldığı ve öğrenmeye yönelik değerlendirmelerin yapıldığı sınıflarda, öğrencilerin öğrenme odaklı hedef yönelimini benimseme eğiliminde olduğunu bulmuştur. Lise öğrencileri ile yapılan bir diğer çalışmada, yapılandırıcı öğrenme ortamı algılarının (kişisel ilişki, değişebilirlik, eleştirel ses, paylaşılan yönetim, öğrenci etkileşimi), öğrencilerin öğrenme yaklaşma hedeflerini pozitif yönde yordadığı bulunmuştur (Yerdelen-Damar & Aydın, 2015). Gherasim ve diğerleri (2013) ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla öğrenme odaklı sınıf ortamını benimsediklerini, buna dayalı olarak daha az performans kaçınma hedef yönelimine sahip oldukları ve daha başarılı olduklarını gözlemlemiştir. Koul ve diğerleri (2012) çalışmalarında, öğrencilerin öğrenme yaklaşma hedefleri ile öğrenme ortamı algıları (ders içeriğinin öğrenciler için anlamlılığı, sınıftaki özerklik, tartışmalara öğrenci katılımı, birlikte çalışma ve öğrenciler arası rekabet) arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulmuşlardır. Ayrıca, biyoloji ve fizik derslerinde konular öğrencilere anlamlı bir şekilde öğretildiğinde öğrencilerin öğrenme yaklaşma hedeflerini benimseme eğiliminde olduğunu ortaya koymuşlardır.

Türkiye'deki fen bilimleri dersi programı 2013 yılında değiştirilmiştir. Bu programa göre öğrenciler, kendi öğrenmesinden sorumlu oldukları aktif bir rol üstlenir. Öğrencilerden araştırarak ve sorgulayarak bilgiyi kendi zihninde yapılandırmaları beklenir. Öğretmenlerden ise öğrencilere rehberlik etmesi, öğrencilere araştırma yapmaları ve fikirlerini rahatlıkla ifade edebilmeleri için uygun sınıf ortamları oluşturmaları istenir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013). Yapılandırıcı yaklaşımda sınıf ortamı öğrenenleri öğrenmeye motive etmek ve öğrenenlerin konuya ilgisini çekmek için öğrenmeye uygun olarak düzenlenir (Şaşan, 2002). Yapılandırıcı öğrenme ortamları, öğrenenlerin öğrenme sürecine ilişkin kararlarda kontrol ve sorumluluk aldıkları ve öğrenenlerin kendilerini değerlendirebildikleri (özerkliğin desteklenmesi) (Yeşilyurt, 2011), öğrenenlerin ilgi alanlarına yönelik ilgi çekici etkinliklerin yapıldığı (motive edici etkinlikler) (Fosnot, 1996, Akt: Arkün & Akşar, 2010) ortamlardır. Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin algılarına göre fen bilimleri dersinde ne düzeyde motive edici etkinliklerin verildiği, özerkliğin desteklendiği ve öğrenmeye yönelik değerlendirmelerin yapıldığı araştırılmıştır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin öğrenme ve performans hedef yönelimlerinin ne düzeyde olduğu incelenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin fen bilimleri dersindeki sınıf ortamı hedef algıları ile sahip oldukları öğrenme yaklaşma ve performans yaklaşma hedef yönelimleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bu bağlamda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin algılarına göre fen bilimleri dersindeki hedef yapıları (motive edici etkinlikler, özerkliğin desteklenmesi ve öğrenmeye yönelik değerlendirme) ne düzeydedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki yaklaşma hedef yönelimleri (öğrenme yaklaşma ve performans yaklaşma) ne düzeydedir?
3. Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki hedef yapısı algıları, öğrencilerin hedef yönelimlerini tahmin etmekte midir?

2. YÖNTEM

Bu çalışma, öğrencilerin fen bilimleri dersindeki başarı hedef yönelimleri ve sınıf hedef yapısı algıları arasındaki ilişkileri, ortama müdahale etmeden incelediği için korelasyonel bir araştırmadır (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012; McMillian & Schumacher, 2010).

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın hedef evrenini Erzurum ili merkez okullarında okuyan ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Erişilebilir evreni ise Erzurum ili Yakutiye ilçesinde eğitim gören tüm ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini, Yakutiye ilçesindeki araştırmacılar için kolay ulaşılabilir ortaokullarda okuyan toplam 316 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemi oluşturan okullar belirlenirken sosyo-ekonomik düzey ve imkânları birbirine yakın olan dört okul tercih edilmiştir. Veriler Mayıs 2016'da toplanmış olup çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olmuştur. Örneklemdeki öğrencilerin cinsiyet ve okudukları sınıf düzeyine ait demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir. Öğrencilerin bir önceki dönem fen bilimleri dersi not ortalaması 6. sınıflar için 76.23 ($SS = 15.97$), 7. sınıflar 72.52 ($SS = 15.24$) ve 8. sınıflar için 73.83 ($SS = 14.45$)'tür. Öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim düzeyi incelendiğinde, annenin eğitim düzeyi için mod ilkököl (%45.9) iken babanın eğitim düzeyi için mod ortaokuldur (%28.2).

Tablo 1. Örneklemeye ait demografik bilgiler

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kız	158	50
Erkek	158	50
Sınıf Düzeyi		
6. sınıf	107	33.9
7. sınıf	107	33.9
8. sınıf	102	32.3

2.2. Veri Toplama Araçları

Örneklemi tanımlamak için kişisel bilgi formu, öğrencilerin benimsediği hedef yönelimlerini belirlemek için Hedef Yönelimi Anketi ve öğrencilerin sınıf ortamı algılarını belirleyebilmek için Sınıf-içi Hedef Yapıları Anketi kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu aracılığıyla öğrencilere ait cinsiyet, sınıf düzeyi, bir önceki dönem fen bilimleri dersi not ortalaması, anne ve baba eğitim durumu gibi özellikler tespit edilmiştir.

Hedef Yönelimi Anketi (Achievement Goal Questionnaire), Elliot ve Church (2001) tarafından geliştirilmiş olup Şenler ve Sungur (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Anket, "hiçbir zaman" seçeneğinden "her zaman" seçeneğine uzanan 5 noktalı Likert tiptedir. Bu çalışmada anketin, öğrenme yaklaşma hedef yönelimi (3 madde) ve performans yaklaşma hedef yönelimi (3 madde) alt boyutları kullanılmıştır. Öğrenme yaklaşma hedef yönelimi; kendini

geliştirme, yeni şeyler öğrenme ve becerileri geliştirme ile ilgilidir (örnek madde: Bu derste mümkün olduğunca çok şey öğrenmek istiyorum). Performans yaklaşma hedef yönelimi ise, bilgi ve becerilerini başkalarına gösterme ve başkaları ile karşılaştırıldığında daha başarılı gözükme isteği ile ilgilidir (Örnek madde: Diğer öğrencilerden daha iyi olmak benim için önemlidir).

Öğrencilerin sınıf yapısı ile ilgili algılarını ölçmek için, Sınıf-içi Hedef Yapıları Anketi (Survey of Classroom Goals Structures; Blackburn, 1998; Greene vd., 2004) kullanılmıştır. Anket, Sungur ve Güngören (2009) tarafından Türkçe'ye çevrilmiş olup "kesinlikle katılmıyorum" seçeneğinden "kesinlikle katılıyorum" seçeneğine uzanan 4 noktalı Likert tiptedir. 26 maddeden oluşan ölçek, motive edici etkinlikler (10 madde), özerkliğin desteklenmesi (5 madde) ve öğrenmeye yönelik değerlendirme (11 madde) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Motive edici etkinlikler; öğrencilerin sınıf içindeki etkinlikleri ilgi çekici bulması ile ilgilidir (örnek madde: Fen bilimleri dersinde öğretmen; derste yapılan etkinliklerin, öğrencilerin günlük hayatları ve gelecekteki meslekleriyle olan ilişkisini gösteriyor). Özerkliğin desteklenmesi; öğrencinin kendi seçimlerini yapabilmesi, öğrendiği şeylerin kontrolünü kendinde hissedebilmesidir (örnek madde: Öğrenciler, fen bilimleri dersinde üzerinde çalışmak istedikleri konuları/projeleri seçebiliyor). Öğrenmeye yönelik değerlendirmeler ise; değerlendirmelerin öğrenmeye ve öğrenci çabasına yönelik olarak adil olmasıdır (örnek madde: Fen bilimleri dersinde öğretmen adil olarak not veriyor).

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmanın ilk iki sorusu olan öğrencilerin fen bilimleri dersindeki hedef yapısı algıları ve yaklaşma hedef yönelimi düzeylerini tespit etmek için SPSS Statistics 20 programı kullanılarak betimsel istatistiğe başvurulmuştur. Üçüncü ve sonuncu araştırma sorusu olan öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki hedef yapısı algılarının, öğrencilerin hedef yönelimlerini tahmin etme düzeyini tespit etmek için ise LISREL 8.8 programı kullanılarak yol (path) analizi yapılmıştır.

3. BULGULAR

Öğrencilerin fen bilimleri dersindeki sınıf yapısı algıları ve kişisel hedef yönelimi düzeylerini tespit etmek için yapılan betimsel istatistik sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur. Buna göre, 5'li Likert tipte ölçülen hedef yönelimlerine ait ortalama değerler incelendiğinde, öğrencilerin yüksek düzeyde öğrenme yaklaşma hedef yönelimi (\bar{X} = 4.43, SS = .63) ve performans yaklaşma hedef yönelimi (\bar{X} = 4.28, SS = .81) rapor ettiği görülmektedir. Öğrencilerin sınıf ortamı algıları ise 4'lü Likert tipte ölçülmüş olup, incelendiğinde en yüksek algının motive edici etkinliklerin kullanılması (\bar{X} = 3.24, SS = .58), en düşük algının ise öğrenmeye yönelik değerlendirmeler (\bar{X} = 3.07, SS = .54) olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Betimsel istatistik

		\bar{X}	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Başarı Hedef Yönelimi	Öğrenme Yaklaşma	4.43	.63	-1.29	1.95
	Performans Yaklaşma	4.28	.81	-1.26	1.16
Sınıf İçi Hedef Yapısı	Motive Edici Etkinlikler	3.24	.58	-.88	.64
	Özerkliğin Desteklenmesi	3.20	.58	-.50	-.20
	Öğrenmeye Yönelik	3.07	.54	-.60	.93
	Değerlendirmeler				

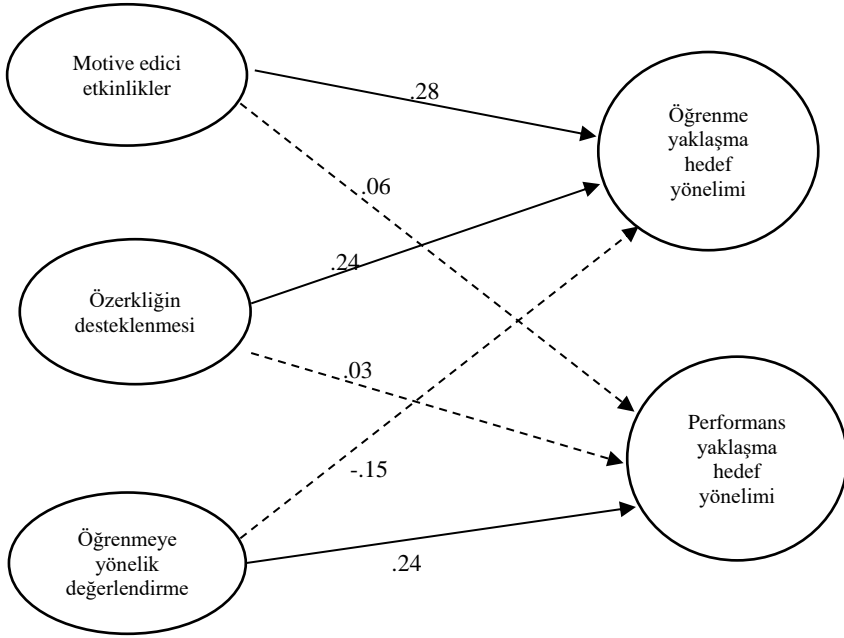
Öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki sınıf ortamı hedef algıları ile fen bilimleri dersindeki başarı hedef yönelimleri arasındaki önerilen ilişkiyi içeren model, LISREL 8.8 (Jöreskog ve Sörbom, 2007) programı kullanılarak yol (path) analizi ile test edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen uyum iyiliği indisleri (SRMR = .071, CFI = .958, NFI = .957, IFI = .958, GFI = .962), önerilen modelin veri seti ile iyi uyum sağladığını göstermiştir. Yol analizi sonucunda elde edilen standardize edilmiş katsayılar, standart hata tahminleri, t ve R^2 değerleri Tablo 3'te sunulmuştur. Test edilen modele ait şekil ise Şekil 1'de verilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin sınıf ortamı hedef algısı ile ilgili değişkenler, öğrenme yaklaşma hedef yönelimindeki varyansın %15'ini açıklamaktadır (Bkz. Tablo 3). Parametre tahminlerine göre, motive edici etkinliklerin sınıf ortamında kullanılması ($\gamma = .28$) ve öğrencilerin özerkliğinin desteklenmesi ($\gamma = .24$), öğrencilerin öğrenme yaklaşma hedef yönelimini benimsemesi ile pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde ilişkilidir. Öğrencilerin fen dersindeki sınıf ortamı hedef algıları, performans yaklaşma hedef yönelimindeki varyansın %10'unu açıklamaya yardımcı olmuştur. Sınıf ortamında öğrenmeye yönelik değerlendirmelerin yapılması ($\gamma = .24$), performans yaklaşma hedef yönelimine sahip olmayı istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde tahmin etmektedir.

Tablo 3. Standardize edilmiş katsayılar, standart hata tahminleri, t ve R^2 değerleri

Direkt Etki	Standardize edilmiş katsayılar	Standart hata tahminleri	t	R^2
Öğrenme yaklaşma hedef yönelimi				.15
Motive edici etkinlikler	.28	.10	2.94*	
Özerklik desteği	.24	.09	2.73*	
Öğrenmeye yönelik değerlendirmeler	-.15	.10	-1.68	
Performans yaklaşma hedef yönelimi				.10
Motive edici etkinlikler	.06	.14	.61	
Özerklik desteği	.03	.12	.37	
Öğrenmeye yönelik değerlendirmeler	.24	.13	2.62*	

Not: * $p < .05$



Şekil 1. Öğrencilerin sınıf ortamı hedef algıları ve hedef yönelimleri arasındaki ilişkiler

Not: Kesik çizgi ile gösterilen ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > .05$), düz çizgi ile gösterilen ilişkiler istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < .05$)

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Çalışmada elde edilen betimsel istatistik sonuçlarına göre, öğrenciler yüksek düzeyde öğrenme yaklaşma ve performans yaklaşma hedef yönelimine sahiptir. Buna göre, öğrenciler kendi bilgi ve becerilerini geliştirmek için çalışmayı tercih etmekte (öğrenme yaklaşma hedef yönelimi) ve bunun yanı sıra bilgi ve becerilerini başkalarına göstermeye çalışmaktadırlar (performans yaklaşma hedef yönelimi). Sınıf içi hedef algılarına ait ortalama değerler incelendiğinde, ortalama değerlerin ölçeğin orta noktasının üstünde olduğu, bu da öğrencilerin fen bilimleri dersinde kullanılan etkinlikleri yararlı ve ilginç bulduğunu (motive edici etkinlikler), öğrencilerin fen bilimleri dersinde kendi öğrenmeleri üzerinde kontrol sahibi olduğunu (özerkliğin desteklenmesi) ve sınıf ortamında yapılan değerlendirmelerin öğrenci algılarına göre adil ve anlamlı olarak yapıldığını (öğrenmeye yönelik değerlendirme) göstermektedir.

Çalışmada elde edilen diğer bir sonuç, motive edici etkinlikler ve özerkliğin desteklenmesinin, öğrencilerin öğrenme yaklaşma hedef yönelimini pozitif yönde yordadığıdır. Buna göre, fen bilgisi öğretmenlerinin derslerinde öğrencilerin ilgisini çekecek, günlük yaşamla ilişkisini kurabilecekleri ya da gelecekteki sahip olabilecekleri mesleklerle ilişkisini gösteren etkinliklere ve ödevlere yer vermesi, öğrenilecek konuların neden önemli olduğunu ve yararlarını açıklaması, öğrencilerin daha fazla bilgi ve becerilerini geliştirmeye odaklanması ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, fen bilgisi öğretmenlerinin, öğrencilerin öğrenmesinden kendilerini sorumlu tuttuğu, öğrencilere üzerinde çalışmak istedikleri konu ya da projeleri seçmesi ve hata yaptıklarında düzeltmeleri için fırsat verdiği sınıflarda öğrenciler daha fazla öğrenme yaklaşma hedef yönelimi benimsemektedir. Bu beklenen bir sonuçtur çünkü sınıfta değişik ve farklı etkinlikler uygulanması, öğrencilerde öğrenme için daha fazla merak uyandırmakla birlikte öğrenmeye olan eğilimi arttırdığı düşünülmektedir (Ames, 1992). Elde edilen bu sonuç, Tapola ve Niemivirta (2008)'nın 6. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışma ile uyum içindedir. Farklı hedef yönelimlerine sahip olan öğrenciler ile yapılan çalışmada; değişik ve anlamlı etkinliklerin kullanıldığı ve özerkliğin desteklediği sınıf ortamındaki öğrencilerin öğrenme yaklaşma hedef yönelimini benimseme eğiliminde olduğu bulunmuştur. Ayrıca, sınıfta sunulan etkinlikleri anlamlı, kullanışlı ve ilginç bulan öğrenciler, derslerinde başarılı olma konusunda kendilerine daha çok güvenmektedirler (Ames, 1992; Greene ve diğ., 2004; Hıdıroğlu, 2014; Pintrich & Schunk, 2002; Sungur & Güngören, 2009). Öğrencilerin sınıf ortamı algıları ile kişisel hedef yönelimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen Koul ve diğerleri (2012) ise, öğrencilerin öğrenme yaklaşma hedefleri ile öğrenme ortamı algıları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulmuştur. Biyoloji ve fizik derslerinde konular öğrencilere anlamlı bir şekilde öğretildiğinde öğrencilerin öğrenme yaklaşım hedeflerine sahip olma eğiliminde olduğu belirlenmiştir. Greene ve diğerleri (2004) ise yaptıkları çalışmalarında, sınıf ortamında öğrencilerin özerkliğinin desteklenmesinin, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olması ve öğrencilerin kendilerine verilen görevleri önemli, alakalı ve ilginç bulmasının, öğrencilerin öğrenme hedef yönelimlerini benimsemesine yardımcı olduğunu bulmuşlardır. Sungur (2007) ise, kendi öğrenmesi üzerinde kontrole sahip olduğunu düşünen ve ders materyalini önemli, ilginç ve kullanışlı bulan öğrencilerin, kendi çalışmalarını planlayabildiğini ve kendi öğrenmelerini izleyerek değerlendirebildiğini ortaya koymuştur. Öğrencilerin öğrenme ortamını daha yapıcı algılamaları öğrenme yaklaşma hedeflerini benimsemelerini sağlamaktadır. Bu yüzden öğrencilerin öğrenme ortamı hakkındaki algılarının geliştirilmesi için daha yapılandırıcı ve öğrenci merkezli öğrenme ortamları sağlamalıdır (Yerdelen-Damar & Aydın, 2015).

Çalışmadan elde edilen bir diğer sonuç ise öğrenmeye yönelik değerlendirmelerin, öğrencilerin performans yaklaşma hedef yönelimini pozitif yönde tahmin ettiğiidir. Elde edilen bu sonuç, beklenmedik bir durumdur çünkü yapılan değerlendirmelerin sosyal karşılaştırmaya fırsat vermeyen, bireysel gelişime odaklanan, öğrenmeye ve öğrenci çabasına yönelik olarak yapılmasının, öğrencilerin öğrenme hedef yönelimini desteklemesi beklenmektedir (Ames,

1992). Ancak, yapılan ampirik çalışmalarda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin, Greene ve diğerleri (2004) lise öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında, öğrenmeye yönelik yapılan değerlendirmelerin ne öğrenme ne de performans yaklaşma hedef yönelimi ile ilgili olmadığını bulmuştur. Church ve diğerleri (2001) ise değerlendirmeye odaklanmanın, öğrencilerin öğrenme hedef yönelimini negatif, performans yaklaşma hedef yönelimini pozitif yönde yordadığını bulmuştur. Değerlendirme ön plana çıktığında, notların ve performansın daha fazla önem kazandığı ve bu nedenle de öğrencilerdeki performans hedef yöneliminin arttığı düşünülmektedir. Bu çalışmada da öğrenmeye yönelik değerlendirmeler, öğrenme yaklaşma hedef yönelimini tahmin etmezken, performans yaklaşma hedef yönelimi ile pozitif ilişkilidir. Elde edilen bu sonuç yüksek oranda rekabetçi ve sınav odaklı Türk eğitim sistemi ile ilgili olabilir (Kahraman, 2011). Eğitim sistemi daha çok rekabetçi ortama dayalı olduğunda, öğrenciler daha çok performans yaklaşma hedef yönelimlerini benimseme eğilimindedir (Gherasim ve diğ., 2013). Hedef yönelimlerinin öğrenme ortamından kaynaklanan ve uyum gösterilen şeyler olduğu göz önüne alındığında (Tapola & Niemivirta, 2008), rekabet odaklı öğrenme ortamlarında öğrencilerin performans yaklaşma hedef yönelimi benimsemeleri olağan bir durum olabilir. Literatürün aksine elde edilen bu sonuç; öğrencilerin nasıl değerlendirildiği ile de alakalı olabilir. Kullanılan değerlendirme yöntemlerinin, öğrencilerin konu hakkında derin anlamalarını ortaya çıkaracak düzeyde olmaması ile ilgili olabilir (Meece, Anderman, & Anderman, 2006). Bu yüzden, sınıflarda yapılan değerlendirmenin öğrencinin öğrenmesini ve bireysel gelişimini ortaya çıkaracak şekilde yapılması, öğrencilerin süreç içerisinde izlenmesi ve alternatif değerlendirme yaklaşımlarının (projeler, öğrenci ürün dosyası ve öz-değerlendirme gibi) kullanılması faydalı olabilir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013). Elde edilen bu sonuç doğrultusunda ilerideki çalışmalarda, öğrenmeye yönelik değerlendirmelerin, öğrencilerin benimsediği hedef yönelimi üzerindeki etkisinin daha fazla incelenmesinin faydası olabilir. Özellikle sınıf gözlemleri yapılarak, sınıflarda kullanılan değerlendirmeler daha derinlemesine ortaya çıkarılabilir ve başarı hedef yönelimleri ile ilişkisi araştırılabilir.

Bu çalışmanın sonucunda elde edilen, fen bilimleri dersinde daha fazla motive edici etkinliklerin verilmesinin ve öğrencilerin özerkliğinin desteklenmesinin, öğrencilerin daha fazla öğrenme hedef yönelimi benimsemesi ile pozitif ilişkili olduğu önemlidir. Buna göre fen bilimleri dersinde öğretmenlerin öğrencilerin ilgisini çekecek etkinlik ve ödevlere yer vermesi, konuları gündelik hayatla ilişkilendirmesi ve konuları onlar için anlamlı hale getirmesi, öğrencilerin daha çok öğrenmeye ve becerilerini geliştirmeye odaklanmasına yardımcı olabilir. Ayrıca, öğrencilerin öğrenmelerinden kendilerinin sorumlu tutulması ve üzerinde çalışmak istedikleri konulara öğrencilerin kendilerinin karar vermesi, onların özerkliğini desteklemek için yararlı olabilir. Öğrencilerin özerkliğinin desteklendiği, öğrencileri motive edici etkinlikler içeren ve öğrencilerin gösterdikleri çaba ile başarı arasındaki ilişkiyi ön plana çıkaran değerlendirmelerin yapıldığı fen bilimleri dersi sınıf ortamları, öğrencilerde uyumlu motivasyonel inançların gelişmesine yardımcı olabilir (Sungur & Güngören, 2009).

5. KAYNAKLAR

- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261.
- Arkün, S., & Aşkar, P. (2010). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 1-12.
- Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93, 43-54.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., Iver, D. M. & Feldlaufer, H. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *The Elementary School Journal*, 93(5), 553-574.
- Epstein, J. (1989). Family structures and student motivation: A development perspective. In C. Ames, & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, pp. 259-295). San Diego, CA: Academic Press.
- Fosnot, C. T. (1996). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Gherasim, L. R., Butnaru, S., & Mairean, C. (2013). Classroom environment, achievement goals and maths performance: Gender differences. *Educational Studies*, 39(1), 1-12.
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 462-482.
- Hidroğlu, F. M. (2014). *The role of perceived classroom goal structures, self-efficacy, and the student engagement in seventh grade students' science achievement*. Unpublished master thesis, Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (2007), LISREL 8.80. *Scientific Software International*.
- Kaplan, A., & Midgley, C. (1999). The relationship between perceptions of the classroom goal structure and early adolescents' affect in school: The mediating role of coping strategies. *Learning and Individual Differences*, 11(2), 187-212.
- Koul, R., Roy, L., & Lerdpornkulrat, T. (2012). Motivational goal orientation, perceptions of biology and physics classroom learning environments, and gender. *Learning Environments Research*, 15(2), 217-229.
- Lau, S., & Nie, Y. (2008). Interplay between personal goals and classroom goal structures in predicting student outcomes: A multilevel analysis of person-context interactions. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 15-29.
- Linnenbrink, E. A. (2004). Person and context: Theoretical concerns in achievement goal theory. In: M. L. Maehr, & P. R. Pintrich (Eds), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 13, pp. 159-184). Greenwich, CT: JAI Press.

- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-based inquiry* (6th ed.). London: Pearson.
- Midgley, C., Kaplan, A. & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 77-86.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 92-104.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Merrill.
- Sungur, S. (2007). Modeling the relationships among students' motivational beliefs, metacognitive strategy use, and effort regulation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(3), 315-326.
- Sungur, S., & Güngören, S. (2009). The role of classroom environment perceptions in self-regulated learning and science achievement. *Elementary Education Online*, 8(3), 883-900.
- Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı Öğrenme, *Yaşadıkça Eğitim*, 74, 49-52.
- Şenler, B., & Sungur, S. (2007, Kasım). *Hedef yönelimi anketinin Türkçe'ye çevrilmesi ve adaptasyonu*. Paper presented at the 1. Ulusal İlköğretim Kongresi, Ankara, Turkey.
- Tapola, A., & Niemivirta, M. (2008). The role of achievement goal orientations in students' perceptions of and preferences for classroom environment. *British Journal of Educational Psychology*, 78(2), 291-312.
- Yerdelen-Damar, S. Y., & Aydın, S. (2015). Fen öğrenme yaklaşımlarının öğrenme ortamı algıları ve hedef yönelimleri ile ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 269-293.
- Yeşilyurt, E. (2011). Yapılandırmacı öğrenme temelli bir öğretim programının oluşturulmasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6(4), 865-885.
- Wolf, S. J., & Fraser, B. J. (2008). Learning environment, attitudes and achievement among middle-school science students using inquiry-based laboratory activities. *Research in Science Education*, 38(3), 321-341.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Students' achievement goal orientations are about their reasons for achieving an academic task (Pintrich & Schunk, 2002). For mastery approach goal oriented student it is important to understand the material and develop their skill while for performance approach goal oriented students focus on demonstrating their abilities to others (Pintrich, 2000; Pintrich & Schunk, 2002). Learning environment has influence on students' achievement goals (Greene, Miller, Crowson, Duke, & Akey, 2004; Linnenbrink, 2004). Classes where students'

autonomy are supported, evaluation is based on meaningful learning, and motivating tasks are presented are supposed to contribute to students' adoption of mastery goals (Ames, 1992). Empirical evidence also support that students' perceptions classroom goal structures predict their personal goal orientations (e.g., Gherasim, Butnaru, & Mairean, 2013; Greene et al., 2004; Koul et al., 2012; Lau & Nie, 2008; Sungur, 2007; Sungur & Güngören, 2009; Tapola & Niemivirta, 2008; Wolf & Fraser, 2012).

In Turkey, science curriculum changed in 2013. Constructivist approach is followed and accordingly, students are active and responsible for their learning and they are expected to make inquiry. In the constructivist learning environment, students are provided with interesting and motivating tasks in order to attract their attention (Şaşan, 2002) and students are placed responsibility to make decisions, share control, and make evaluations (Yeşilyurt, 2011). This study investigated Turkish middle school students' perceptions of motivating tasks, autonomy support, and mastery evaluation provided in science class. Additionally, the relationship between students' perceptions of learning environment and personal goal orientations were examined. Following research questions were asked in the study:

1. What is the level of middle school students' perceptions of classroom goal structures (motivating tasks, autonomy support, and mastery evaluation)?
2. What is the level of middle school students' approach goal orientations (mastery approach and performance approach)?
3. Do students' perceptions of classroom goal structures predict their approach goal orientations?

Method

This is a correlational study science it investigates the relationship between students' achievement goal orientations and perceptions of classroom goal structures without interfering with the learning environment (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012; McMillian & Schumacher, 2010).

Sample of the study consisted of 316 middle school students studying at one of four government schools in Erzurum province of Turkey. The schools were located in Yakutiye, one of the central districts of Erzurum and convenience sampling was used. Half of the participants were girls and half of the participants were boys. There were 107 (33.9%) sixth graders, 107 (33.9%) seventh graders, and 102 (32.3%) eighth graders in the sample. Voluntary participation was considered and the study was conducted in May 2016.

The data were collected through demographic information survey, Achievement Goal Questionnaire (Elliot & Church, 2001), and Survey of Classroom Goals Structures (Blackburn, 1998; Greene et al., 2004). Achievement Goal Questionnaire (Elliot & Church, 2001) was adapted into Turkish by Şenler and Sungur (2007). Items of the scale are responded on a 5 point Likert from "never" to "always". Mastery approach goal orientation (3 items) and performance

approach goal orientation (3 items) subscales were used in this study. Survey of Classroom Goals Structures (Blackburn, 1998; Greene et al., 2004) was translated and adapted into Turkish by Sungur and Güngören (2009). It is a 4 point Likert scale from “completely disagree” to “completely agree”. The scale consists of 26 items with three subscales: motivating tasks (10 items), autonomy support (5 items), and mastery evaluation (11 items).

In order to answer the first and second research questions, which are about the level of students’ perceptions of classroom goal structure and personal approach goal orientations, descriptive statistics were used through SPSS Statistics 20 programme. To answer the third and last research question, which is about the predictive effect of perceived classroom goal structures on students’ personal goal orientations, path analysis was conducted through LISREL 8.8 programme (Jöreskog & Sörbom, 2007).

Result and Discussion

Descriptive statistics results showed that students pursued high level of mastery approach goals ($M= 4.43, SD= .63$) and performance approach goals ($M= 4.28, SD= .81$). When the means for the perceived classroom goal structures were examined, it was seen that students reported highest in motivating tasks ($M=3.24, SD= .58$) while lowest in mastery evaluation ($M= 3.07, SD= .54$).

Path analysis results revealed that the proposed model fit to the data well (SRMR = .071, CFI = .958, NFI = .957, IFI = .958, GFI = .962) (See Figure 1). 15% of the variance in mastery approach goal orientation was explained by perceived classroom goal structures. According to the parameter estimates, motivating tasks ($\gamma = .28$) and autonomy support ($\gamma = .24$) statistically and significantly predicted mastery approach goal orientation. Likewise, students’ perceptions of classroom goal structures explained 10% of the variance in performance approach goal orientation. Students who reported higher levels of mastery evaluation in science class adopted higher levels of performance approach goals in science.

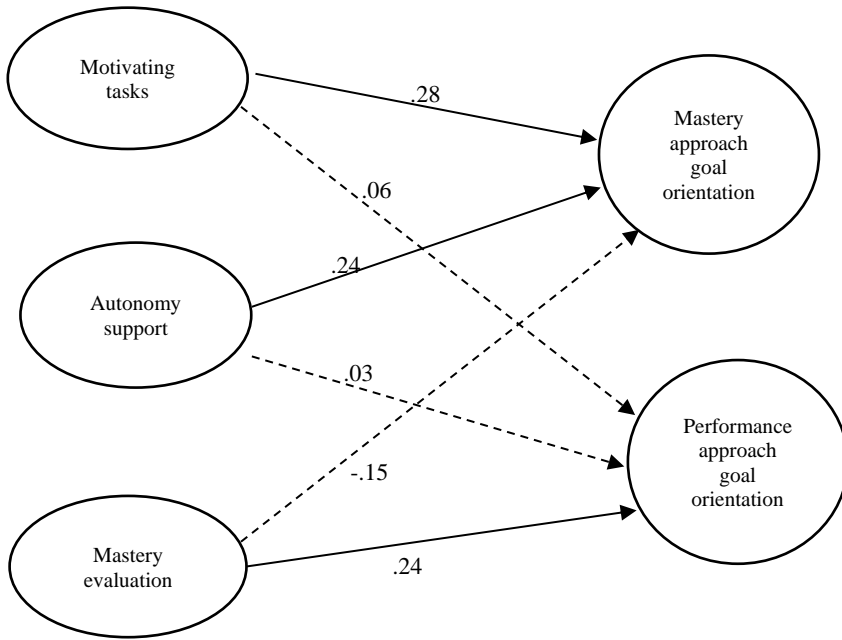


Figure 1. Path model showing the relationship between perceived classroom goal structures and personal goal orientations

Note: The relationships showed with dashed lines were not statistically significant ($p > .05$), the relationships showed with solid lines were statistically significant ($p < .05$).

According to the results of the study, motivating tasks and autonomy were positively related to mastery approach goal orientation. Therefore, for students to focus on learning and understanding, it seems important for science teachers to prepare activities and homework which are interesting for students, related to daily life, or show relations of the learning material with future career and explain the benefits of the material. Additionally, it seems that students adopt more mastery approach goals when science teachers give responsibility for their learning and give students opportunities to choose among different projects and materials, and correct their mistakes. This was an expected result because students tend to focus on learning when they are provided with different and interesting activities in class (Ames, 1992). Similarly, Green et al. (2004) and Tapola and Niemivirta (2008) found that students whose autonomy were supported and provided with meaningful class activities tended to pursue more mastery goals.

Another finding of the study was that mastery evaluation positively predicted performance approach goal orientation. This was an unexpected result because evaluation which is based on student effort and self-improvement without making comparison among students is proposed to support students' adoption of mastery goals rather than performance goals (Ames, 1992). However, previous

studies revealed different results regarding this relationship. For instance, Green et al. (2004) found that mastery evaluation was neither related to mastery nor related to performance approach goal orientation. Church et al. (2001), on the other hand, found that focusing on evaluation negatively predicted mastery goals while positively predicted performance approach goals. The positive relationship between mastery evaluation and performance approach goals found in the present study may be related to Turkish education system because it is examination oriented and competitive (Kahraman, 2011). When the education system is more competitive, students tend to adopt more performance approach goals (Gherasim et al., 2013). Additionally, this result may be related to the evaluation methods of the teachers (Meece, Anderman, & Anderman, 2006). In the future studies, classroom observations can be conducted in order to reveal teachers' evaluation methods and examine this relationship more deeply.



Bir Eğitsel Sosyal Ağ Olarak Edmodo'nun Yükseköğretimde Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi

An Exploration of University Students' Views Regarding the Use of Edmodo as an Educational Social Network

Nazire Burçin HAMUTOĞLU¹, Mübin KIYICI²

Öz: Bu çalışmanın amacı Edmodo'nun yükseköğretimde bir ders kapsamında kullanımına ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesidir. Bu çalışmada Edmodo sosyal ağ sitesi, bir dönem boyunca yeni okuyazarlıklar dersine kayıtlı eğitim fakültesi 1. Sınıf öğrencileri tarafından kullanılmıştır. Öğrencilerin eğitsel sosyal ağ olan Edmodo'nun yeni okuyazarlıklar dersinde kullanılmasına yönelik görüşleri dönem sonunda araştırmacılar tarafından hazırlanan yapılandırılmış bir görüşme formu ile toplanmıştır. 37 katılımcının görüşleriyle elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları Edmodo'nun bir deste içerik ve bilgi alışverişine uygun olarak eğitim amaçlı kullanılan faydalı ve etkili bir sosyal ağ olduğu ile derse odaklanmayı arttırdığını göstermektedir. Ayrıca Edmodo'nun yeni okuyazarlıklar dersinde kullanılması, günümüz yeni okuyazarlık becerileri açısından değerlendirildiğinde sosyal ve bilişsel açıdan önemli bir etkisinin olduğu da bulgular arasındadır. Son olarak, araştırmaya katılan öğrenciler, arkadaşlarının konuya ilişkin görüşlerinin öğrenmelerine katkı sağladığını, kendi fikirlerini olgunlaştırdığını ve Edmodo ile ders içeriğine hemen her yerden pratik bir şekilde ulaşabildiklerini belirtmektedir. Edmodo sosyal ağının ders kapsamında kullanılmasına ilişkin sınırlılıklar da bulgular arasındadır.

Anahtar sözcükler: Edmodo, eğitimde sosyal ağlar, çevrimiçi sosyal ağ siteleri.

Abstract: In this study Edmodo, a social network, was used for learning in the New Literacies course by freshmen students for a semester, who were enrolled in the Faculty of Education. The data regarding students' attitudes toward the use of Edmodo- an educational social network- in the course were collected via a structured interview form developed by the authors at

¹ Arş.Gör., Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, e-posta: bhamutoglu@sakarya.edu.tr

² Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, e-posta: mkiyici@sakarya.edu.tr

the end of the semester. The collected data from 37 participants' attitudes were analyzed using content analysis. The results of the study showed that Edmodo is a useful and good social network used for educational purposes in accordance with content and information exchange, and it also helps increasing the focus on the course. Furthermore, the use of Edmodo in the New Literacies course had a considerable effect from social and cognitive perspectives when evaluated in terms of current literacy skills. Finally, the students who participated in the study stated that their friends' opinions regarding the topic helped their learning and mature their own opinions. Besides, they could access course content with Edmodo from anywhere in a practical way. The above-mentioned results notwithstanding, the limitations with respect to the use of Edmodo in the scope of a course are also among the results.

Keywords: Edmodo, social network in education, online social networking websites, qualitative.

1. GİRİŞ

Web 2.0 araçları teknolojik gelişmelerdeki artan ivmenin en önemli göstergelerinden birisidir. Web 2.0 devrimi ile bireyler ilk defa içinde bulunduğu ağ ortamında kendi görüşlerini ifade edebildiği bir rol almıştır. Bu araçların içerisinde şüphesiz ki en popüler olanı sosyal ağ siteleridir. İnternet ve Sosyal Medya Kullanıcıları İstatistiklerine göre 79.14 milyonun, 46.3 milyonu internet bağlantısına sahip ve bunların 42 milyonu aktif olarak sosyal medyada yer almaktadır (Kemp, 2016). Sosyal ağ siteleri web 2.0 teknolojileri/araçları arasında ifade edilmektedir (Ravenscroft et al. 2012; Valjataga et al. 2011). Sosyal ağların, bir döneme damgasını vurmuş, kitleleri peşinden sürüklemiş, uzaktan eğitimin tartışmasız en önemli kitlesel eğitim aracı olan televizyon gibi büyüleyici, sürükleyici ve tercih edilen dinamik bir yapısı vardır. Facebook, Google+, MySpace, LinkedIn ve Twitter gibi sosyal ağ siteleri uluslararası sanal ortamda yaygınlaşmaktadır. Lopez, Fardoun, Penichet ve Gallud (2013) sosyal ağ sitelerinin çok geniş bir kullanıcı kitlesi olduğunu ve değişik amaçlarla kullanıldığını belirtmektedir. Weber (2012), yetişkinlerin yaklaşık %75'inin en az bir sosyal ağ profili olduğunu vurgulamaktadır. Sosyal ağ sitelerinin farklı ihtiyaçları karşılayacak özellikleri olsa da; araştırmalar bu sitelerin eğitim alanında kullanıldığını da göstermektedir.

Teknolojinin gelişimine paralel olarak eğitim kurumlarındaki geleneksel yöntemler yerini alternatif uygulamalara bırakmaktadır (Hourdequin, 2014). Edmodo, öğretmen, öğrenci ve veliler için oluşturulmuş eğitsel aktiviteleri içeren eğitim amaçlı kurulmuş, popüler bir çevrimiçi sosyal ağ platformudur (Centre for Learning & Performance Technologies, 2016). Wallace (2014), Edmodo'nun pedagojik ve işbirlikli iletişim sistemi olduğunu belirtmektedir. Edmodo.com sitesi giriş sayfasında 51 milyondan fazla öğretmen, öğrenci ve veli üyesi olduğu, üyelere işbirlikli ödevler, yeni kaynaklar ve daha fazla bilgi ile bağlantı olanağı sunduğu belirtilmektedir (Edmodo, 2016). Bu platforma bireyler sahip oldukları öğretmen, öğrenci ve veli rolleri ile kullanıcı adı ve şifre oluşturarak üye olabilmektedir. Örneğin, öğretmen olarak üye olan bir kullanıcı bir ders grubu

oluşturabilmekte, bu ders grubunun kodunu öğrencileri ile paylaşabilmekte, mesaj, uyarı, ödev ve anket araçlarını kullanarak iletişim kurabilmekte ve dosya yükleyebilmektedir. Tüm bu özelliklerinin yanı sıra çevrimiçi öğrenme ortamlarının öğrenen, topluluk, bilgi ve değerlendirme merkezli olma özelliklerini de barındırmaktadır (Anderson, 2008). Öğrenci olarak üye olan kullanıcının iletişim seçenekleri öğretmenlere göre daha sınırlıdır. Buna göre öğrenciler mesaj seçeneğini kullanarak tüm sınıf ile toplu olarak veya özel olarak sadece dersin öğretmeni ile iletişime geçebilmektedir. Bu iletişim sadece öğretmen ve öğrenciler arasında kalmayıp, sürece veliler de dahil olabilmektedir. Bright (2013), Edmodo sosyal ağının öğrenci-öğretmen ve veli arasındaki etkileşimi arttırdığını ifade etmektedir. Farklı rollere sahip kullanıcılar takvim aracını kullanarak dersi planlayabilmekte, yönetebilmekte veya süreci takip edebilmektedir.

Öğrenmenin gerçekleştiği yer olarak bilinen Edmodo, eğitimde farklı uygulamalara imkan vermektedir. Facebook sosyal ağının ara yüzüne çok benzeyen Edmodo, farklı olarak eğitim amaçlı aktivitelere destek veren güvenli ve güvenilir bir sosyal ağ sitesidirvermektedir (Kongchan, 2013a; Walker & White, 2013; Weber, 2012). Metin mesajları, ilan panoları, blog, dosya yükleme gibi fonksiyonlara sahip olan Edmodo, ayrıca öğrenci ve okul katılımını izleme, öğrencileri ölçme ve yönetme gibi, analitik araçlar da sunmaktadır (Edmodo, 2016). Edmodo, sahip olduğu kullanıcı dostu ara yüz (Thongmak, 2013); sunduğu güvenli çevrimiçi öğrenme ortamı ve yaratıcılığı geliştiren aktiviteler (Kongchan, 2012), öğretmen-öğrenci arasında gerçek zamanlı iletişim sağlaması (Stroud, 2010 & Bayburtsyan, 2016) öğrenme ve öğretimi destekleyen aktivitelere imkan veren özellikleri ile birçok öğretim kurumu tarafından tercih edilmektedir (Delacruz, 2013). Dunn (2012) Edmodo'nun en iyi yirmi öğrenme yönetim sistemi arasında Moodle'dan sonra ikinci sırada yer aldığını belirtmektedir.

Edmodo sosyal ağının eğitimde kullanılması ile ilgili yapılan birçok çalışma literatürde mevcuttur. Gitonga, Muuro, ve Oryango (2016) Edmodo'yu harmanlanmış öğrenme yaklaşımı çerçevesinde ele alarak bu platformda işbirlikli aktiviteleri gerçekleştiren öğrencilerin deneyimlerini açıklamaktadır. Benzer şekilde Simon ve Kollarova (2015) da aynı öğrenme yaklaşımı ile Edmodo'yu öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye destek olması için kullanmaktadır. Dere ve Yalçınalp (2016), Edmodo ortamının derste kullanımı ve özelliklerini ilköğretim öğrencilerinin görüşlerini alarak incelemektedir. Liaw vd. (2016) Edmodo öğrenme ortamının öğrenme ve davranışsal niyet üzerinde pozitif bir etkisi olduğunu vurgulamaktadır. Kongchan (2013b) Edmodo ve Google Docs kullanan öğretmenlerin öğrenme ve öğretime yönelik görüşlerini incelemektedir. Balasubramanian, Jaykumar ve Fukey (2014) öğrencilerin Edmodo öğrenme ortamının kullanımına yönelik tercihlerini nicel bir ölçme aracıyla elde ederek sonuçlarını raporlamaktadır. Holland ve Muilenburg (2011) Edmodo üzerinde karşılıklı öğretim stratejilerini kullanarak işbirlikli öğrenmeyi destekleyecek tartışma platformu oluşturmaktadır. Purnawarman, Susulavati, ve Sundayana (2016) Edmodo sosyal ağının yazma dersinde kullanılmasının öğrencilerin derse bilişsel katılımını kolaylaştırdığını belirtmektedir. Benzer şekilde Rogers (2011), Edmodo'nun fiziksel sınıf ortamında derse karşı isteksiz öğrencilerin, ders dışında

Facebook'a benzer bir ara yüze sahip olmasının öğrencilerin düşüncelerini paylaşımlarında kendilerini rahat hissetmelerine yardımcı olduğunu belirtmektedir. Tripathi (2016), Edmodo'nun ekonomi dersinin öğretiminde kullanılmasının öğrencilerin akademik başarısına etkisinin olduğunu vurgulamaktadır.

Benzer şekilde derslerde Edmodo kullanımının okuryazarlık becerilerine etkisinin olduğunu gösteren çalışmalar da görülmektedir. Geçmişten günümüze farklı becerilere sahip olmayı gerektiren okuryazarlık kavramı ilk olarak alfabe ile yazılı metinleri okuyabilme ve yazabilme durumu olarak tanımlanmaktadır (Reinking, 1994). Gelişen teknolojiler sayesinde, okuryazarlık tanımı da gelişerek; toplumun anlaştığı iletişimel simgeleri etkili bir biçimde kullanabilme konusunda yeterli kazanabilme (Kellner, 2001) olarak tanımlanmış, sonrasında dijital teknolojilerin de işin içine katılmasıyla daha farklı ve gelişmiş becerilere sahip olma gerekliliği üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda farklı okuryazarlık türleri kendini göstermiş ve her yeni anlaşılan tanımın bulunduğu ortam, kullanılan araç ve/veya istenilen amaca yönelik değişebileceği düşüncesini ortaya çıkarmıştır (Altun, 2002). Wordano (2016) Edmodo'nun matematik dersinde kullanılmasının okuryazarlık becerilerinin gelişimi açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde İngilizce okuma ve yazma derslerinde Edmodo kullanımının okuma ve yazma becerilerine etkisinin ortaya konulduğu araştırmalar da mevcuttur. Qingqing (2016), geleneksel İngilizce sınıfına alternatif olarak Edmodo üzerinde düzenlendiği İngilizce dinleme sınıfı öğrenme platformunun öğrencilerin derse olan ilgisini artırdığı ve becerilerini geliştirdiğini ifade etmektedir. Tuzlukova, Busaidi, Coombe ve Stojković (2016) çevrimiçi öğrenme ortamlarının yazma, çalışma ve bilgisayar okuryazarlık becerilerini geliştirdiğini belirtmektedir.

Yapılan çalışmalar Edmodo'nun eğitim alanında ilgi çekici bir potansiyelinin olduğunu göstermektedir. Pratama (2015) içinde bulunduğumuz yüzyılda öğrencilerin sahip olması gereken en temel ve önemli becerilerinin başında bilgi ve iletişim teknolojileri ve okuryazarlık becerileri olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte Edmodo sosyal öğrenme ortamının, yeni okuryazarlık becerilerini geliştirmesi üzerinde önemli bir etkisinin olduğu düşünülmektedir. Yeni okuryazarlık tanımına baktığımızda, Gee (1991) ve McKay (1996) sosyal ve kültürel bağlamlarda değinmekte olup, bilişsel bir beceri olmasının yanı sıra sosyal bir beceri olarak da açıklamaktadır. Bununla birlikte Street (2003) okuryazarlık kavramının akademik bir beceriden çok sosyal bir beceri olduğunu belirtmektedir. Destebaşı (2016)'na göre yeni okuryazarlık kavramı, sadece okuma, yazma ve düşünme eylemlerini değil; internet ve yeni dijital teknolojilerin birlikte kullanılmasıyla gerekli olan okuryazarlık bilgi, beceri ve stratejilerinin yanı sıra iletişim kurma, bilgiyi inşa etme ve bilgiyi paylaşma gibi sosyal yönü olan eylemleri de içermektedir. Bağımsız öğrenmeyi destekleyen Edmodo'nun derse ait bir grup oluşturma, duyuru, yorum, bildirim, medya ve materyal notlarını paylaşabilme, ödev verme, quiz yapma, süreci takip etme, anket, kütüphane, takvim, takım çalışmasını destekleme ve kullanıcıları bir araya getiren yıllık konferans düzenleme özellikleri ile öğrenme ortamlarını

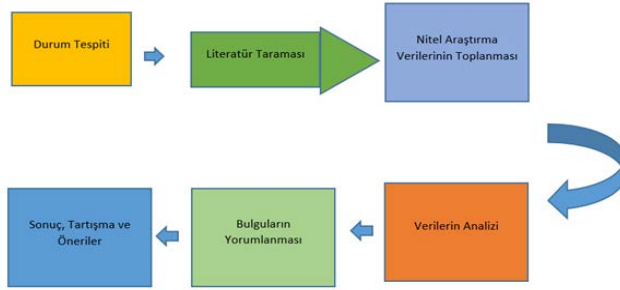
zenginleştiren öğretimsel ve yönetsel araçlar sunarak (Bayburtsyan, 2016), yeni okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada bir sosyal ağ olan Edmodo, yeni okuryazarlıklar dersinde öğrenme amaçlı kullanılmıştır. Öğrencilerin Edmodo'nun kullanımına yönelik görüşleri günümüz yeni okuryazarlıklar kavramının kapsamı altındaki ilke ve teorilerden yola çıkarak; yeni okuryazarlık becerilerinin bilişsel ve sosyal yönü açısından değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin Edmodo'nun yeni okuryazarlıklar dersi kapsamında kullanılmasına ilişkin görüşlerinin ortaya konulması ile yeni okuryazarlık becerileri açısından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Buna göre,

1. Öğrencilerin bir sosyal ağ olan Edmodo hakkındaki düşünceleri nelerdir?
2. Öğrencilerin Edmodo'nun öğrenme amaçlı kullanılmasının kendilerine katkısına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğrencilerin Edmodo'nun yararlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Öğrencilerin Edmodo'nun sınırlılıklarına ilişkin görüşleri nelerdir?

sorularına yanıt aranmaktadır.

2. YÖNTEM

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinin araştırma ilkelerine uygun olarak desenlenmiştir. Araştırma süreci bir devlet üniversitesinde okutulmakta olan bir dersin desteklenmesi amacıyla Edmodo üzerinden bir çalışma ortamı oluşturularak yürütülmüştür. Edmodo sistemi üzerinden açılan derse öğrencilerin kayıt olmaları sağlanmış ve 10 hafta süresince araştırmacılar tarafından belirlenen etkinliklerin öğrenciler tarafından Edmodo sistemi üzerinden gerçekleştirmeleri istenmiştir. Araştırma süreci sonunda yapılandırılmış görüşme formu ile araştırma verileri toplanmıştır. Bu çalışmada Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği (BÖTE) bölümünde öğrenim görmekte olan 1. Sınıf öğrencilerinden yapılandırılmış görüşme formu ile yazılı olarak elde edilen görüşler derinlemesine incelenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Çalışmanın modeli Şekil 1'de gösterilmektedir.

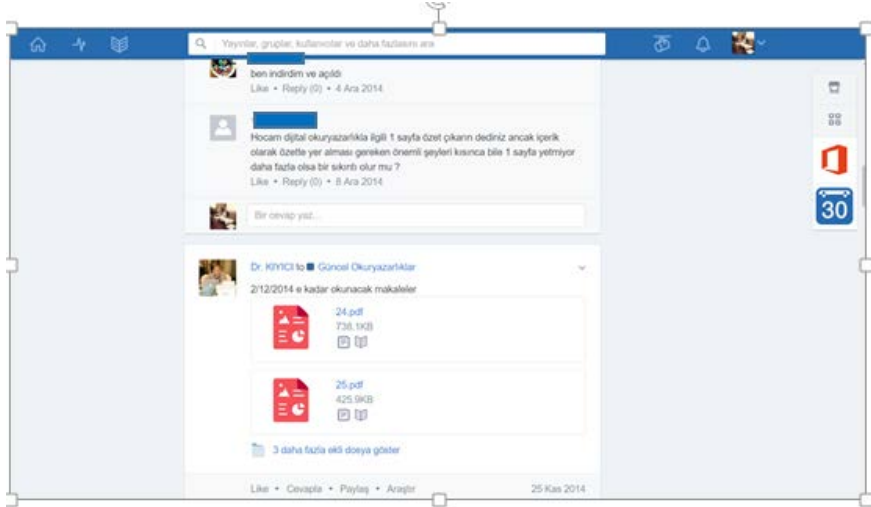


Şekil 1. Araştırma Süreci

Bu araştırma deseninin çalışma grubunu “Yeni Okuryazarlıklar dersinde Edmodo Sosyal ağını kullanan” Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi BÖTE Bölümü 1. sınıf 17 kız, 20 erkek öğrencileri olmak üzere toplam 37 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın gerçekleştirileceği grup Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi BÖTE bölümünde öğrenim gören, araştırma kapsamında yürütülecek işlemler bir internet sitesi olan Edmodo üzerinden gerçekleştirileceği için öğrencilerin temel bilgisayar okuryazarlık becerileri ve günlük yaşamlarında sosyal ağları kullanana bireyler olmaları araştırma grubuna dahil edilmelerindeki ölçüttür.

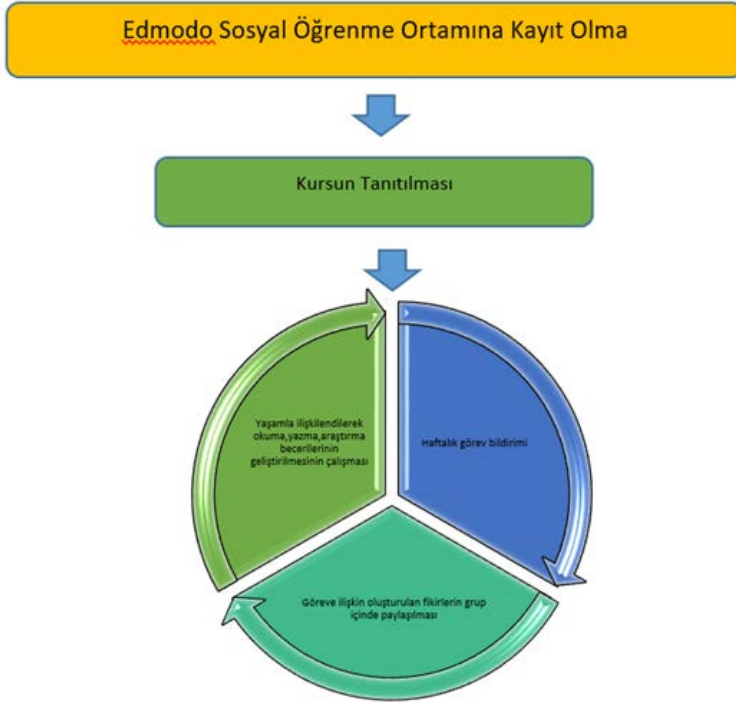
2.1. İşlem

Edmodo sosyal öğrenme ortamı öğrencilerin bir dönem boyunca sorumlu olduğu aktiviteleri ve görevleri barındıracak şekilde araştırmacılar tarafından düzenlenmiştir. Yalnızca yeni okuryazarlıklar dersi için oluşturulmuş grubun kodu öğrencilere dağıtılarak, derse kayıt olmaları istenmiştir. Öğrencilerin dersle ilgili öğrenme ve öğretim materyalleri derse gelmeden önce haftalık olarak Edmodo’ya yüklenmiş, sistem gerekli bildirimleri öğrencilere ilemiştir. Tartışma platformunda değişen okuryazarlık kavramlarına ilişkin elde ettikleri bulgular ve kazanımları gruplar halinde tartışmaları istenmiştir. Son olarak, ders içinde ve ders sonrasında konunun sosyal yaşamla ilişkilendirilerek derinlik kazandırılması ile okuma, yazma ve araştırma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır (bkz. Şekil 2). Edmodo öğrenme ortamı kapsamlı bir literatür taraması yapıldıktan sonra aşağıdaki model (Şekil 3) dikkate alınarak düzenlenmiştir.



Şekil 2. Edmodo etkinlik örneği

Öğrencilerin sorumlu olduğu haftalık tanımlanan görevler araştırmacılar tarafından kontrol edilmektedir. Ayrıca öğrencilerin derse olan ilgilerini ve motivasyonlarını arttırmak, tartışmalarına yön vermek ve yeni kaynaklar eklemek için tartışma formu araştırmacılar tarafından da kullanılmıştır. Bununla birlikte tartışma platformunda görüşlerini en iyi belirten öğrenciler araştırmacılar tarafından zaman zaman sınıf içerisinde takdir edilmiştir.



Şekil 3. Çalışmanın modeli

2.2. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Çalışmada öğrencilerin görüşleri yapılandırılmış bir görüşme formu ile yazılı olarak toplanmıştır. Görüşme formundaki sorular, Edmodo Sosyal ağının bir ders kapsamında kullanılması'na ilişkin durumu derinlemesine incelemek üzere yapılan kapsamlı bir literatür taramasından sonra araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Sorular oluşturulurken öğrencilerin derste kullandıkları “Edmodo Sosyal ağı hakkındaki düşünceleri, kendilerine olan katkısı, yararları ve sınırlılıkları” ile ilgili durumun ortaya konulması amaçlanmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasından sonra soruların dilsel açıdan uygunluğunu belirlemek üzere 1 Türkçe öğretimi, 1 ölçme değerlendirme uzmanı ve 3 BÖTE alan uzmanı

olmak üzere toplam 5 uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Soruların anlaşılabilirliğini belirlemek üzere çalışma grubumuzun benzeri niteliğinde 8 kişilik bir grup ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Uzman görüşleri ve odak grup görüşmesi sonucunda gerekli görülen düzeltmeler yapıldıktan sonra asıl görüşme formu elde edilmiştir. Katılımcıların görüşleri gönüllülük esasına dayalı olarak alınmıştır. Ayrıca katılımcıların kimlik bilgilerinin gizli tutulduğu yapılandırılmış görüşme formunda bir yönerge ile belirtilmiş ve böylelikle kendilerini rahat hissetmeleri sağlanmıştır. Elde edilen asıl formun geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Toplanan veriler araştırmacılar tarafından çözümlenmiştir. Bununla birlikte verilerin bulgular kısmında tırnak içerisinde, değiştirilmeden aynen ifade edilmesi de çalışmamızın güvenilirliği desteklemektedir (Yıldırım & Şimşek, 2006). Bu doğrultuda oluşturduğumuz 4 maddeden oluşan yapılandırılmış görüşme formunun geçerli ve güvenilir olduğu ortaya konulmuştur.

2.3. Verilerin Analizi

Verilerin analizi yapılırken içerik analizine başvurulmuştur. Tavşancıl ve Aslan (2001) 'a göre içerik analizi sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesini sağlayan bilimsel bir yaklaşımdır. Başka bir deyişle içerik analizi, yazılı-basılı görsel materyaller ve metinlerin düzenlenmesi, sınıflandırılması, karşılaştırılması ve metinlerden teorik sonuçlar çıkarılmasından oluşan bir araştırma tekniği olduğu vurgulanmaktadır (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Bu çalışmada içerik analizi, birbirleriyle ilişkili olan veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek; okuyucu tarafından anlaşılır bir hale getirilmiştir (Fraenkel & Wallen, 2000; Yıldırım & Şimşek, 2006). İçerik analizi sonucunda elde edilen bulgular yorumlanarak ortaya konulmuştur. Öğrencilerin görüşlerini betimlemek için frekans tabloları oluşturulmuştur. Ayrıca direkt alıntılar yapılarak, bulgular öğrencilerin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir.

3. BULGULAR

Katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlar kategorilere ayrılarak kodlanmıştır. Kategoriler altında oluşturulan kodlara verilen yanıtların frekansı tablolarda gösterilmektedir.

Tablo 1. Bir sosyal ağ olan Edmodo hakkında ne düşünüyorsunuz?

Kategori	Kod	Frekans
Eğitim	Sadece öğretim amaçlı kullanılması derse odaklanmayı artırır	11
	Eğitim amaçlı kurulan faydalı ve iyi bir sosyal ağ	9
	Ders için içerik ve bilgi alışverişine uygun	8
	Görüşlerimizi ifade etmemizi, düşünme ve yaratıcılığımızı geliştirir	5
İletişim	Öğretmen-öğrenci iletişimi sağlayan yararlı bir sosyal ağ	7
	Kısıtlı iletişim sunan bir sosyal ağ	4
	Her an her yerde etkileşim imkanı sunan bir sosyal ağ	3
	Dersle ilgili materyal, içerik paylaşıldığında haberimiz oluyor (bildirim)	3
	Diğer sosyal ağlarla kıyaslama	15
Kullanım	Okul içi yaygın kullanmaya teşvik edilmelidir	4
	Bütün derslerde kullanılmalıdır	3
	İlk kez kullandım, çok güzel	3
	Çok keşfedemedim	2

Katılımcıların “Bir sosyal ağ olan Edmodo hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna vermiş oldukları yanıtlara ilişkin frekans tablosu Tablo 1’de özetlenmiştir. Yöneltilen bu soruya katılımcıların verdikleri cevaplar çoğunlukla Eğitim kategorisi altında toplanmaktadır. Araştırmaya katılan katılımcılar Edmodo sosyal ağının, K19: “Yanımızda defter kağıt olmadan sadece internete giren bir telefonun olması kullanmamız için yeterlidir.” görüşleri ile eğitim amaçlı sosyal ve faydalı bir ağ olduğunu, E31: “Başka sosyal ağlarda ders materyallerine bakarken, bildirimlerin gelişi dikkatimizi dağıtırken, Edmodo’ da böyle bir durum söz konusu değildir. Bu yüzden eğitim açısından oldukça faydalı bir ağıdır.” özelliklerinden dolayı derse odaklanmayı arttırdığını; K3: “Grup oluşturarak herhangi bir konu ya da ders hakkında bilgi alışverişi yapmaya yarayan bir ağıdır.” görüşleri ile ders için bilgi alışverişine uygun olduğunu; E23: “Tartışma konularının açılması, düşünme ve yaratıcılığımızı geliştirir.” görüşleri ile düşünme ve yaratıcılığı destekleyen bir sosyal ağ olduğunu belirtmektedir.

İletişim kategorisinde katılımcıların Edmodo sosyal ağının, E30: “Edmodo öğrenci-öğretmen iletişimine imkan veren bir öğrenci devrimidir” görüşü bu ağın iletişime imkan verdiğini desteklerken; E26 katılımcısının “Edmodo sadece kodu bilinen gruplara katılmayı destekliyor.” görüşü derslere erişim noktasında kısıtlı iletişim sağladığını göstermektedir. Ayrıca E10: “Edmodo, öğretmenler ve

öğrenciler arasında sanal iletişimi sağlayan yararlı bir sosyal iletişim platformudur.” E25: “Yeni makale eklendiğinde profilimizde bildirim olması Edmodo’nun ne kadar profesyonel olduğunu göstermektedir.” görüşleri de Edmodo’nun her an her yerde etkileşim sunan ve içerik ile iletişime geçmelerinde bildirim gönderen sosyal bir ağ olduğunu göstermektedir.

Katılımcılardan E31: “Facebook’ta olsaydı, biz dersin materyallerine bakarken bildirimler gelecekti ve bu da bizim derse olan dikkatimizi dağıtacak.” görüşü ile Edmodo sosyal ağını, popüler bir diğer sosyal ağ ile kıyasladığını göstermektedir.

Kullanım kategorisinde E30: “Öğretmen olduğunda, öğrenme amaçlı Edmodo sosyal ağını öğrencilerimle beraber kullanacağım.” görüşü ileride bu ağ kullanma niyetinde olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte E10: “Edmodo bütün derslerde kullanılması gereken bir sosyal ağıdır” görüşü Edmodo’nun bütün derslerde kullanılması gerektiğini ile okul içi yaygın kullanımının teşvik edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca K35: “Sadece eğitim ile ilgili bir sosyal ağ olduğu için amacına uygun ve son derece faydalı buluyorum; fakat ağ üzerinde çok fazla vakit geçiremediğim ve özellikleriyle ilgili çok fazla fikrim olmadığı için çok keşfedemedim.” şeklinde kullanım kategorisindeki görüşlerini belirtmektedir.

Tablo 2. Edmodo’nun yeni okuryazarlıklar dersi kapsamında kullanılmasının size katkısı

Kategori	Kod	Frekans
Organizasyon Becerilerine Etkisi	Materyal (+/-)	15/1
	Ortam (+/-)	2/1
	Öğretmen	3
	Öğrenci	2
	İçeriğe erişim(+/-)	3/3
	Teknolojiye erişim(+/-)	3/1
	Dersi takip (+/-)	2/1
Öğrenme Becerilerine Etkisi	Arkadaşlarımızın sorulara verdikleri cevaplar öğrenmemize katkı sağladı.	20
	Yorum yapma yeteneğimizi geliştirdi	5
	Bilgiyi kullanmaya yardımcı oldu	3
	Derse odaklanmaya yardımcı oldu	3
	Görüşlerimizi sanal ortamda daha iyi ifade etmemize yardımcı oldu	1
	Tartışma ortamının oluşu özgüveni geliştirmeye yardımcı oldu	1
	Okuryazarlık becerilerimizi geliştirmeye yardımcı oldu	1
Dersteki performansımı olumlu etkilemektedir.	1	

Katılımcıların “Edmodo’ nun ders kapsamında kullanılmasının size katkısı?” sorusuna vermiş oldukları yanıtlara ilişkin frekans tablosu Tablo 2’de özetlenmiştir. Yöneltilen bu soruya katılımcıların verdikleri cevaplar çoğunlukla *Organizasyon Becerilerine Etkisi* kategorisinde toplanmaktadır. Katılımcılar *Organizasyon Becerilerine Etkisi* kategorisinde *öğrenci, materyal, öğretmen ve ortam* ile ilgili olumlu ve olumsuz (+/-) görüşlerini belirtmektedir. K16 ve K24 katılımcıları “*Derse gelmeden önce dersle ilgili paylaşılan materyaller derse hazır gelmemizi sağlıyor.*” görüşleri öğrencilerin Edmodo sosyal ağını kullanarak derse hazır geldiklerini göstermektedir. Bunun yanında E14 “*Materyallerin sıkıcı olması nedeniyle Edmodo uygulamasını açmak istemiyorum.*” görüşü ile paylaşılan materyalleri sıkıcı bulmaktadır.

E12 ve K29 katılımcıları “*Kolay kullanımı dersin organizasyonunda yarar sağlamaktadır*” görüşleri ile Edmodo sosyal öğrenme ortamının içeriğe erişim, teknolojiye erişim, dersin takibini kolaylaştırma, öğretmenin dersini ve öğrencinin öğrenmesini organize etmesine destek olduğunu belirtmektedir. Bunun yanında E26: “*Öğrencilerin paylaşılan materyallere ulaşması ve üzerinde tartışmaları yetersizdir.*” görüşü öğrenme ortamının dersin ve öğrenmenin organizasyonuna yeteri kadar destek olmadığını göstermektedir.

Öğrenme Becerilerine Etkisi kategorisinde, K1 “*Edmodo’da yöneltilen sorulara verilen cevapları görmek, okumak, üzerinde düşünmek bilgilerimize ve görüşlerimize katkı sağlıyor. Ayrıca yanlış olduğunu düşündüğümüz şeylerde kendi görüşlerimizi ortaya koyarak arkadaşlarımızın da düşüncelerinde değişiklik görebiliriz.*” görüşü ile öğrenmeye katkı sağladığını; E10: “*Yeni okuryazarlıklar dersinde yorumlama yeteneğimiz geliştiği için görüşlerimizi sanal ortamda daha rahat ifade edebiliriz.*” görüşü ile yorum yapma yeteneğini geliştirdiğini; E13: “*Dersin yorum isteyen bir ders olması açısından herkesin Edmodo üzerinde birbirlerinin yorumlarını görmesi, etkilenmesi ve değerlendirmesi açısından iyidir.*” görüşü ile bilgiyi kullanmaya yardımcı olduğunu; E30: “*Edmodo’nun sunduğu tartışma ortamı özgüvenin gelişmesini ve bireylerin sosyalleşmesine yardımcı olmaktadır. Ayrıca Edmodo bilgi okuryazarlığı gibi birçok okuryazarlık türlerine temel olmaktadır.*” görüşü ile Edmodo sosyal öğrenme ağının özgüveni geliştirmeye yardımcı olduğunu ve okuryazarlık becerilerine katkı sağladığını ifade etmektedir. Son olarak K24: “*Ders öncesinde derse ilişkin materyallerin paylaşımı ve derse hazırlıklı gelmemize olanak sağlaması ders içi performansımı olumlu yönde etkilemektedir.*” görüşü ile Edmodo’nun dersteki performansını olumlu etkilediğini ifade etmektedir.

Tablo 3. Edmodo'nun yararları

Kategori	Kod	Frekans
Bilişsel ve Sosyal Gelişim	İyi bir tartışma ortamı ve bilgi paylaşımına katkı sağlama	18
	Diğer görüşler doğrultusunda kendi fikirlerimizi olgunlaştırma	13
	Öğrenme amaçlı güzel bir ağ	4
	Akademik özgüven	2
	Dersi başka bir ortama taşıyarak derse olan ilginin artması	2
	Yorum yapma ve yazma gibi akademik becerilerimize katkı	2
	Sınıfta dersin işlenişine arkadaşlarla etkin katılım	2
	Derste daha aktif olmayı sağlar	1
Öğrenme Ortamının Verimliliği	Dersin içeriği, öğretim elemanı ve diğer öğrencilerle etkileşim	8
	Reklam, bildirim vb. ders dışı öğeler yok	6
	Derse hazırlıklı gelme	3
	Derste hocayı takip edebilme	3
	Öğretmenin öğrenci ortamında oluşu mutlu ediyor	2
	İçeriğe her yerden kolay, pratik ulaşma	14
	Kaliteli bilgiye ulaşma (Kalite)	1
	Dokümanların uzun süre kullanılması (süreklilik)	1
	Kitap alma zorunluluğunun olmayışı (ekonomiklik)	1
	Güncel bilgiler (güncellik)	1
	Cep kitabı (Amaç)	1
	Öğrenciler ve velilerin bilgisayarını oyun aracı olarak görmemesi	1
	Tembelliğimizi üst seviyelere çıkarıyor (-)	1

Katılımcıların “Edmodo’ nun yararları nelerdir?” sorusuna vermiş oldukları yanıtlara ilişkin frekans tablosu Tablo 3’te özetlenmiştir. Yöneltilen bu soruya katılımcıların verdikleri cevaplar çoğunlukla *Bilişsel ve Sosyal Gelişim* kategorisinde toplanmaktadır. K7 katılımcısının “*Edmodo öğrenme aşında öğretmenlerimizin ve arkadaşlarımızın paylaştıkları sayesinde kendi eksiklerimizi görebiliyoruz.*” görüşü ile E10 katılımcısının “*Tartışma sonucunda arkadaşlarımızın görüşlerini öğreniyoruz; ayrıca konu hakkında daha çok şey öğreniyoruz.*” görüşü Edmodo’nun iyi bir tartışma ortamı, bilgi paylaşımına katkı sağladığı ile fikirlerini olgunlaştırmada faydalı olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte E9: “Edmodo, akademik özgüvenimizin gelişimine yardımcı olur.”; K1:

“Ders ortamını farklı bir yere taşıyarak öğrenmeye karşı ilgiyi, derse karşı ilgiyi arttırmaktadır. “ görüşleri Edmodo’nun akademik özgüveni geliştirdiğini ve derse olan ilgiyi arttırdığını göstermektedir. K19: “Derse gelmeden önce çalışma imkanı bulduğumuz için derste daha aktif olmamızı sağlar.” K34: “ Edmodo ile bilgilerimiz derste işlendiği haliyle kalmamaktadır, daha taze, daha akıcı ve daha güncel kalmaktadır. Ayrıca yapılan paylaşımlar ile yazı yazma gücümüz gelişmektedir.” görüşleri de Edmodo’nun derse etkin katılım sağladığını, sınıf içerisinde aktif olmaya destek olduğunu göstermektedir.

Öğrenme ortamının verimliliği kategorisinde K19 katılımcısı “*İnternete bağlanabildiğimiz her türlü ortamda Edmodo’yu kullanabilir, içeriğe her yerden kolay ve pratik bir şekilde ulaşabiliriz.*” ile E31 katılımcısının “Ders bittikten sonra bile tartışma konuları, dökümanlar vb. araçlarla etkileşim halindeyiz. Ders dışında bile ders içi konu ve görüşlerimizi paylaşabiliyoruz. Ayrıca reklam vb. öğelerin olmaması öğrenme ortamının verimliliğini arttırmaktadır “görüşleri Edmodo sosyal öğrenme ortamının içeriğe her yerden, kolay ve pratik bir şekilde ulaşmaya imkan vermesi özelliği ile öğrenme ortamının verimliliğini arttırdığını göstermektedir. Ayrıca E30 katılımcısının “*Öğretmenin ortamda bulunmasının davranışlarına çeki düzen veriyor ve beni mutlu ediyor.*” görüşünü öğrencinin motivasyonunu arttığını göstermektedir. E12: “*Edmodo cep kitabı görevi görmektedir.*” K29: “*Edmodo’daki materyaller uzun süre kullanılabilir.*” E25: “*Ders için kitap alma zorunluluğumuz yok. Ayrıca bilgiye daha kaliteli bir şekilde ulaşabiliyoruz. Teknolojiyi kullanma noktasında ileri bir noktayız ülke olarak. Doğru yerde olduğumu düşünüyorum.*” E21: “*Öğrenciler ya da insanların bilgisayarı sadece oyun aracı olarak görmesinin önüne geçen bir site denilebilir, böylelikle velilerimiz internetin daha yararlı olduğunu anlamış olurlar.*” görüşleri de Edmodo öğrenme ortamının kalite, süreklilik, ekonomiklik, güncellik ve amaca hizmet etme noktasında faydalı olduğunu belirtmektedir.

E23 katılımcısı “*Edmodo ile dökümanlara kolaylıkla ulaşıyorum, bir nevi hazıra konarak yoluma devam ediyorum. Tembelliğimizi üst seviyelere çıkarıyor.*” görüşü ile Edmodo’nun hali hazırdaki tembelliğini arttırdığını belirtmektedir.

Tablo 4. Edmodo’nun sınırlılıkları

Kategori	Kod	Frekans
Teknik Sınırlılıklar	Zayıf etkileşim	22
	Arayüz	9
	Araç yetersizliği	10
	Erişim	2
Öğretimsel Sınırlılıklar	Kodu bilinmeyen derslere katılamamak	3
	Sadece eğitim amaçlı	1
	Belli bir amaca yönelik	1
	Sadece bu dersle kalmamalı	1
	Bildirim yok (öğrenci paylaşımında)	1

Katılımcıların “Edmodo’nun sınırlılıkları nelerdir?” sorusuna vermiş oldukları yanıtlara ilişkin frekans tablosu Tablo 4’te özetlenmiştir. Yöneltilen bu soruya katılımcıların verdikleri cevaplar çoğunlukla *Teknik sınırlılıklar* kategorisinde toplanmaktadır. E8 katılımcısı “*Kimin o anda olduğunu göremememiz ve sohbet kanalının olmayışı önemli bir sınırlılıktır.*” ile diğer katılımcılardan E9: “*Arkadaşlarla mesaj üzerinden sohbet yok.*” K16: “*Arkadaşlarımızın yorumlarını beğenme imkanı sağlamamaktadır.*” K17: “*Arkadaşlarımızın yaptıkları yorumlara direkt cevap veremiyoruz.*” K18: “*Edmodo sadece öğretmen, öğrenci ve veliler ile sınırlıdır.*” şeklindeki görüşleri ile, Edmodo’nun zayıf etkileşim sunduğunu ifade etmektedir. Ayrıca K37 katılımcısının “*Edmodo bana çok cansız geliyor. Yani çok resmi bir site gibi. En azından öğrencinin dikkatini biraz daha çekebilecek bir tasarımının olması gerekir. Bu haliyle bana çok sade geliyor.*” görüşü ile E25 katılımcısının “*Mobil ekran görüntüleri çok küçük gözükmektedir.*” görüşleri Edmodo’nun arayüz ile ilgili belirtilen sınırlılıkları arasındadır. Bununla birlikte K7: “*Edmodo’nun kendi içerisinde araçları olmalıdır. Örneğin bir sunuyu powerpointte hazırlayıp Edmodo’ya yüklemek yerine Edmodo üzerinden bir sunum hazırlayabilmeliyiz.*” E22: “*Biraz daha kısayol tuşu ve daha fazla pencere olsaydı daha iyi olabilirdi.*” E9 ve E10 “*Türkçe dil desteği gerekmektedir.*” E12: “*Video ve görüntü ile alakalı bir destekte bulunulması gerekir.*” şeklinde ifade ettikleri görüşleri ile Edmodo’nun yeterli araç sağlamada sınırlı olduğunu göstermektedir. K19 “*İnternet olmadan kullanılamıyor. Ayrıca bilgisayarı olmayan kişiler için kullanımı sıkıntı yaratıyor.*” şeklinde Edmodo’ya erişimde yaşanan sınırlılıkları belirtmektedir.

Öğretimsel sınırlılık kategorisinde E5 katılımcısının “*Kodunu bilmediğim dersleri göremek bir sınırlılıktır.*” görüşü Edmodo’nun öğrencileri kodu bilinmeyen derslere katılım noktasında sınırladığını göstermektedir. K3: “*Sadece belirli bir amaca yönelik olarak oluşturulduğunu düşünüyorum.*”; E6: “*Sadece eğitim için oluşturulmuş olması bir sınırlılıktır.*” şeklindeki görüşleri ile Edmodo’nun sahip olduğu öğretimsel özellikleri sınırlılık olarak ifade edilmektedir. E21 katılımcısı “*Edmodo’nun bildirim kanalının olmadığını*” dile getirmektedir. Belirtilen bu sınırlılığın dersin hocasının ders ile ilgili materyal yüklediğinde gelen bildirimden ziyade; arkadaşlarından gelen yorumlarla ilgili olduğu düşünülmektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada Edmodo’nun yükseköğretimde kullanımı hakkındaki öğrenci görüşleri üzerine değerlendirme yapılması amaçlanmıştır. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasına örnek olan bu çalışmada öğrenci görüşleri yapılandırılmış bir görüşme formu ile elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, öğrencilerin büyük çoğunluğunun Edmodo’nun öğrenme amaçlı kullanılabilir bir sosyal ağ olduğunu göstermektedir. Özellikle dersin içeriği ile ilgili paylaşılan

materyallere ilişkin tartışma ortamının olması ve materyallere hızlı ve pratik bir şekilde ulaşılabilmesi öğrenciler tarafından beğenilmektedir. Öğrenciler tartışma ortamında fikir alışverişinde bulunarak, bilgi paylaşarak arkadaşlarının konu ile ilgili görüşlerini öğrendiklerini ve kendi eksikliklerini de görerek tamamladıklarını dile getirmektedir. Buna göre, öğrencilerin Edmodo’da bir konu üzerinde düşüncelerini tartışmaları ve fikir alışverişinde bulunmalarının, öğrenmelerini etkilediği görülmektedir. Benzer bulgulara, Gitonga, Muuro ve Onyango (2016) çalışmasında rastlanmaktadır. Katılımcıların Edmodo’ya yönelik görüşlerinin sorulduğu çalışmada sınıf arkadaşlarıyla interaktif medya aracılığıyla etkileşimde olmanın kendileri için güzel bir deneyim olduğu ile düşüncelerini ortak bir odak noktasında paylaşabildikleri ifade edilmektedir. Ayrıca tartışma ortamının düşünme, yorum yapma ve yazma becerilerini geliştirdiğini ve görüşlerini rahatlıkla ifade edebilmeyi sağladığını da ifade etmektedirler. Çalışmanın bu bulgusu Rogers’ın (2011) çalışmasının sonuçları ile de benzerlik göstermektedir. Bunun yanında Edmodo sanal öğrenme ortamının öğrencilerin kendilerine olan özgüvenini geliştirdiği ve ders içi performansı da olumlu bir şekilde etkilediği bulgular arasındadır. Öğrencilerin Edmodo’ya ilişkin performans hakkındaki görüşleri Purnawarman, Susulavati ve Sundayana (2016) ve Dewi (2014)’nin çalışmaları ile paralellik göstermektedir.

Edmodo sosyal ağı hakkındaki öğrenci görüşleri arasında dikkati odaklama ve odaklanma görüşü ilgi çekicidir. Her ne kadar öğrencilere Edmodo hakkındaki görüşleri sorulsa da kullanmaya alışık oldukları diğer sosyal ağlarla kıyaslamaya devam etmişlerdir. Literatürde Edmodo’nun tanımlanmasının, ara yüz benzerliği dikkate alınarak diğer sosyal ağlardan arasında en çok Facebook ile karşılaştırılarak yapıldığı görülmektedir (Alshehri, 2016; Bayburtsyan, 2016; Dere & Yalçınalp, 2016; Dewi, 2014; Enriquez, 2014; Kongchan, 2013a). Çünkü öğrencilerin eğitim amaçlı kullanılan diğer sosyal ağlardan ziyade Edmodo hakkındaki görüşü eğitime daha yakındır. Öğrenciler Edmodo sosyal ağında reklam, bildirim, mesaj vb. öğelerin olmayışının derse odaklanmalarını ve dikkatini ders ile ilgili gelen yorumlara topladıklarını göstermektedir. Bu bulgu Edmodo’nun belirtilen güvenli ve özel paylaşım sunması özelliğinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir (Kongchan, 2012; Walker & White, 2013; Weber, 2012). Ayrıca materyallerin Edmodo üzerinden haftalık paylaşılıyor olması öğrencilerin derse hazırlıklı gelmesini ve çalışmalarını organize edebilmelerini sağlamaktadır. Bu sonuç da Qingqing (2016)’in çalışması ile paralellik göstermektedir. Bazı öğrenciler diğer sosyal ağların da aynı amaçla kullanıldığını belirtse de Edmodo sosyal ağının öğrenme için daha uygun olduğu görüşü ağır basmaktadır.

Öğrenciler Edmodo’yu kullanırken dikkatlerini derse odaklayabildiklerini belirtse de, çevrimiçi sohbet kanalının olmayışı bir sınırlılık olarak belirtilmektedir. Öğrenciler kimlerin çevrimiçi olduğunu görmek istemekte; konu ile ilgili soracakları bir şey söz konusu olduğunda bunu kısıtlı bir iletişim olarak değerlendirmektedir. Ayrıca Edmodo üzerinden sadece kodu bilinen ders gruplarına katılabilmek bir sınırlılık olarak görülmektedir. Her ne kadar öğrenciler bu durumu sınırlılık olarak belirtse de, bu durumun Edmodo sosyal ağının güvenlik nedeniyle sahip olduğu bir özelliğinden kaynaklı olduğu

düşünülmektedir. Doküman hazırlamak için entegre ofis araçlarının olmayışı, sitenin resmi ve tasarımın çok sade oluşu da öğrenciler tarafından bir sınırlılık olarak ifade edilmektedir. Bununla birlikte öğrenciler Edmodo öğrenme platformunun bulut tabanlı araçların da site içerisinde kullanıma destek vererek, öğrenme materyallerini başka ek bir araca ihtiyaç duymadan paylaşmak istediklerini belirtmektedir. Son olarak, Edmodo sosyal ağının Türkçe dil desteğinin yeterli olmayışı da öğrencilerin sisteme yönelik belirttiği sınırlılıklar arasındadır.

Edmodo'nun yeni okuryazarlıklar dersinde kullanılması, günümüz yeni okuryazarlık becerileri açısından değerlendirildiğinde önemli bir etkisinin olduğu görülmektedir. Edmodo'nun bilgiyi kullanmaya ve yorum yapma yeteneğini geliştirmeye yardımcı olduğu bulgular arasındadır. Son olarak Ayrıca belirtilen görüşler Edmodo'nun yeni okuryazarlıklar dersi kapsamında kullanılmasının yeni kısmı ile de ilişkilendirildiğini göstermektedir. Yeni okuryazarlık tanımını sosyo-kültürel açıdan ele alan Gee (2011), dil ve söylem öğelerine değinerek arasındaki farkın teknoloji ortamlarına bireyin günlük hayatının bir parçası olarak nasıl yansıdığını açıklamaktadır. Kullanılan dil anlaşmayı sağlayan bir araç iken, söylem alanı kişinin kullandığı farklı sembol veya ifadeler ile dijital ve popüler kültüre ilişkin okuryazarlık alışkanlıkları ve deneyimleri yeni okuryazarlıklar kapsamında ele alınmaktadır (Gee, 2010). Paesani, Allen ve Duphy (2016), dijital metinlerin ve öğrenme-öğretme sürecinin yeni okuryazarlıklar kavramının açıklanmasında önemli olduğunu vurgulamaktadır. Son olarak Edmodo'nun dersteki performansı olumlu etkilediği de belirtilen görüşler arasındadır. Dewi (2014) farklı bir perspektiften ele alarak öğrencilerin bilgisayar okuryazarlık becerilerinin düşük oluşu ile birtakım teknik problemlerden dolayı (bilgisayarın ve internetin olmayışı gibi.) Edmodo'nun kolay kullanımına yönelik olumsuz görüşler ifade edilmesine neden olduğunu belirtmektedir. Buna göre, teknolojik gelişmelerin ışığında öğrenme ortamlarında kullanılan dil ve söylem alanları bireylerin yeni okuryazarlık becerileri bağlamında kültürel, sosyal ve akademik açıdan önemli görülmektedir.

Özetle, Edmodo sosyal ağı, öğrenme amaçlı oluşturulmuş bir ağıdır. Öğrenciler bu ağ üzerinde yaşadıkları bir takım sıkıntılarını dile getirirse de; genel olarak bir ders kapsamında kullanımının kendilerine fayda sağladığını belirtmektedir. Bir ders kapsamında oluşturulan Edmodo' da öğretmenin öğrenci ile aynı ortamda oluşu, öğrencinin içinde bulunduğu sınıf ortamını aynı ciddiyetle sanal ortama taşımaması sağlamıştır. Bu çalışmada, öğrencilerin öğretmenleriyle aynı ortamda bulunmaktan mutlu olduğunu ifade etmesi, bu durumun dikkatlerini derse odaklamalarına yardımcı olması, yorum yaparken ve yazarken akademik düşünerek yazmalarını ve kendilerini geliştirmeleri doğrultusundaki vurgular üzerinde durulması gereken önemli bulgulardandır.

Bu çalışmada Edmodo öğrenme ortamının bilişim teknolojilerine ait bir ders ortamında kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşleri değerlendirilerek sunulmaktadır. Bulgular, Edmodo'nun eğitimde etkili bir şekilde kullanılabilirliğini göstermektedir. Gelecek çalışmalarda farklı kademelerdeki

öğrenen grupları ve öğretmenler için farklı derslerde de kullanılabilir bir ortam olan Edmodo'nun, öğrencilerin derse olan ilgilerini arttırmada; okuma, yazma, düşünme, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede ve kendilerine olan akademik özgüven ve performans üzerinde olumlu etkisi olabileceği söz konusudur. Bununla birlikte öğrencilerin derse hazır gelmesi ile sınıf içi atmosferi olumlu etkileyen bir öğrenme ortamı olması ve farklı pedagojik perspektif sunması açısından önemli görülmektedir. Bu çalışmanın bulgularının öğretmenlere ve öğretmen adaylarına Edmodo'nun bir derste kullanımı sürecinde ortaya çıkan aksaklıkları, sınırlılıkları, yararları ve etkili kullanımı noktasında ışık tutacağı düşünülmektedir. Ayrıca Edmodo deneyimini yaşayan öğrencilerin görüşleri, yeni okuryazarlık becerileri kapsamında değerlendirilmesi açısından da önemli görülmektedir. Son olarak, çalışmada belirtilen sınırlılıklar ile ilgili alınabilecek önlemlerin, öğrenci görüşlerini olumlu yönde etkileyebileceği de düşünülmektedir.

5. KAYNAKLAR

- Alshehri, B. (2016). The Positive Impacts of Social Network Sites (SNSs) on Students' Learning (Comparing Between Facebook and Edmodo). (Ed: G. Chamblee & L. Langub). *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, 1775-1781*.
- Altun, A. (2002). E-okuryazarlık. *Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu, (23-25 Mayıs)*, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Anderson, T. (2008). *The theory and practice of online learning*. Athabasca University Press.
- Bayburtsyan, K. (2016). The use of edmodo, virtual learning management platform, in the context of promoting mobile. *The journal of teaching english for specific and academic purposes, 4(1)*, Special Issue, 75–84.
- Bright, L. M. (2013). Alternative methods of communication to improve parents' involvement in and knowledge of the curriculum (Doctoral dissertation, Walden University).
- Centre for Learning & Performance Technologies (2016). Top 100 Tools for Learning 2015. <http://c4lpt.co.uk/top100tools/> adresinden 12.10.2016 tarihinde çevrimiçi olarak erişildi.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York, NY: Routledge.
- Delacruz, S. (2013). Online reading response using Edmodo. *The Florida Reading Journal, 49* (2), 9-12.
- Dere, E., & Yalçınalp, S. (2016). İlköğretim öğrencilerinin eğitsel bir çevrimiçi sosyal öğrenme ortamı olan edmodo'ya ilişkin görüşleri. *Elementary Education Online, 15*(3), 804-819.
- Destebaşı, F. (2016). “Yeni okuryazarlıklar: Tanımı, kapsamı ve teorik ilkeleri. *Turkish Studies, 11*(3), 895-910. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9398>, ISSN: 1308- 2140.

- Dunn, J. (2012). The 20 Best Learning Management Systems. Edudemic. Edudemic.com. <http://www.edudemic.com/the-20-best-learningmanagement-systems/> adresinden 2.10.2016 tarihinde çevrimiçi olarak erişildi.
- Edmodo, (2016) <http://www.edmodo.com/> web sitesinden çevrimiçi olarak erişilmiştir.
- Enriquez, A. M. (2014). Students' perceptions on the effectiveness of the use of Edmodo as a supplementary tool for learning. *Presented at the DLSU Research Congress 2014, De La Salle University, Manila, Philippines.*
- Dewi, F. (2014). Edmodo: A Social Learning Platform for Blended Learning Class in Higher Education. *Research in Education Technology: Pedagogy and Technology Journal*, 10(2).
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. (2000). *How to design and evaluate research in education* (4th ed.). NY: McGraw-Hill.
- Gee, J. P. (1991). Socio-cultural approaches to literacy (literacies). *Annual review of applied linguistics*, 12, 31-48.
- Gee, J. P. (2010). *A situated-sociocultural approach to literacy and technology*. (Ed. A. Baker). *The new literacies: Multiple perspectives on research and practice*, 165-193. New York, NY: Guilford Press.
- Gee, J. P. (2011). *An introduction to discourse analysis: Theory and method* (3rd ed.). Routledge.
- Gitonga, R., Muuro, M., & Onyango, G. (2016). Technology Integration in the Classroom: A Case of Students Experiences in Using Edmodo to Support Learning in a Blended Classroom in a Kenyan University. *IST-Africa 2016 Conference Proceedings Paul Cunningham and Miriam Cunningham (Eds) IIMC International Information Management Corporation, ISBN: 978-1-905824-55-7.*
- Holland, C., & Muilenburg, Y. L. (2011). Supporting Student Collaboration: Edmodo in the Classroom. *SITE2011EdmodoPaper*.
- Hourdequin, P. (2014). Edmodo: A Simple Tool for Blended Learning. *The language Teachers*, Issue 38. Japan Association for Language Teaching. http://jaltpublications.org/tlt/issues/2014-01_38.1 adresinden 12.09.2016 tarihinde çevrimiçi olarak erişildi.
- Kellner, D. (2001). New Technologies/New Literacies: Reconstructing Education for the new millennium. *International Journal of Technology and Design Education*, 11, 67-81.
- Kemp, S. Digital in 2016, We are Social, Internet and Social Media Users Statistics. <http://wearesocial.com/uk/special-reports/digital-in-2016> adresinden 27.03.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Kongchan, C. (2012). How a non-digital-native teacher makes use of Edmodo. www.conference.pixel-online.netf adresinden 19.10.2016 tarihinde çevrimiçi olarak erişildi.
- Kongchan, C. (2013a). How Edmodo and google docs can change traditional classrooms. *Paper presented at The European Conference on Language Learning 2013 Official Conference Proceedings*. www.iafor.org adresinden 11.09.2016 tarihinde çevrimiçi olarak erişildi.
- Kongchan, C. (2013b). How Edmodo and Google Docs Can Change Traditional Classrooms. *The European Conference on Language Learning 2013 Official Conference Proceedings 2013*.

- Liaw, S.S., Huang, H.M., Liaw, Y.T.A., & Liaw, Y.H.A. (2016). Exploring learners attitudes toward a social e-learning system: A case study of the Edmodo. In *Proceedings of EdMedia: World Conference on Educational Media and Technology*, 764-769. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://www.learntechlib.org/p/173035> adresinden 12.10.2016 tarihinde çevrimiçi olarak erişildi.
- Lopez, R. S., Fardoun, H. M., Penichet, V. M. R., & Gallud, J. A. (2013). Tweacher: New proposal for Online Social Networks Impact in Secondary Education. *Online Social Networks Impact in Secondary Education*, Special issue, 4.
- McKay, S. (1996). *Literacy and literacies*. (Ed. McKay, S. & Hornberger, N.), Sociolinguistics and language teachin. 421-446. Cambridge, UK: CUP.
- Paesani, K., Allen, H. W., & Dupuy, B. (2016). *A multiliteracies framework for collegiate foreign language teaching*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Pratama, E. Y. (2015). The implementation of blended learning method using edmodo (a social networking site) in teaching reading comprehension (A Mixed-Method Study at a University in West Java). *International Conference on Language, Literature, Culture and Education*.
- Qingqing, H. U. (2016). Research on Flipped Classroom Design and Implication Based on Edmodo Platform. *Eighth International Conference on Measuring Technology and Mechatronics Automation*.
- Ravenscroft, A., Warburton, S., Hatzipanagos, S., & Conole, G. (2012). Designing and evaluating social media for learning: Shaping social networking into social learning? *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(3), 177-182. doi:10.1111/j.1365-2729.2012.00484.x
- Reinking, D. (1994). Electronic Literacy: Perspectives in reading research. *ERIC Document (ERIC Document No: ED 371 324)*.
- Rogers, A. (2011). Using Edmodo to extend literacy learning: Grade 6 novel study. *Learning, Literacies, & Libraries*, 4(1), 28.
- Simon, K., & Kollarova, K. (2015). Blending with Edmodo: The application of Blended learning in Listening and Speaking skills Development Course. *UPRT 2015: Empirical Studies in English Applied Linguistics*.
- Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues In Comparative Education*, 5(2), 77-91.
- Stroud, C. (2010). Edmodo, a White Paper. Wintrop University. [http://coe.winthrop.edu/jonesmg/LTI/2010Fwh_itepapers/Casey Stroud.pdf](http://coe.winthrop.edu/jonesmg/LTI/2010Fwh_itepapers/Casey%20Stroud.pdf) adresinden 17.10.2016 tarihinde çevrimiçi olarak erişildi.
- Purnawarman, P., Susilavati, S., & Sundayana, W. (2016). The use of edmodo in teaching, writing in a blended learning setting. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 5(2), 242-252.
- Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Thongmak, M. (2013). Social network system in classroom: antecedents of Edmodo adoption. *IBIMA Publishing Journal of E-learning and Higher Education*.
- Tripathi, H. (2016). Effectiveness of Blended Learning Using LMS Edmodo in teaching economics at higher secondary level. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(3), 10.

- Tuzlukova, V., Busaidi, S. A., Coombe, C., & Stojković, N. (2016). Research on Technology-based Language Education in the Sultanate of Oman: Perspectives for Student Skills' Enhancement – Introduction. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 4(1), Special Issue, 1–8.
- Valjataga, T., Pata, K., & Tammets, K. (2011). Considering students' perspectives on personal and distributed learning environments in course design. (Ed: M. J. W. Lee & C. McLoughlin). *Web 2.0-based e-Learning: Applying social informatics for tertiary teaching*, 85–108. Hershey, PA: IGI Global.
- Walker, A., & White, G. (2013). *Technology enhanced language learning: Connecting theory and practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Wallace, A. (2014). Social learning platforms and the flipped classroom. *International Journal of Information and Education Technology*, 4(4), 293-296.
- Weber, A. S. (2012). Considerations for social network site (sns) use in education. *International Journal of Digital Information and Wireless Communications (IJDWC)* 2(4), 37-52.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In line with the developing technologies, traditional methods have been replaced by alternative applications in educational institutions. Among the alternative applications, Edmodo is an educational social networking platform that comprises educational activities for teachers, students, as well as parents. Wallace (2014) claims that Edmodo is a pedagogical and a collaborative communication system. Bright (2013) also states that Edmodo increases the interaction among students, teachers and parents. To support that, it might be possible to say that a teacher can create a course group and share the code of the group with his/her students and their parents as well, and can communicate and upload files by using messages, notifications, homework and survey tools. Considering the discussions, the use of Edmodo might be a new pedagogical aspect in educational institutions.

There are many studies regarding the use of Edmodo in the field of education (e.g. Gitonga, Muuro, and Oryango, 2016; Simon and Kollarova, 2015; Dere and Yalçınalp, 2016; Liaw et al., 2016; Kongchan, 2013; Balasubramanian, Jaykumar and Fukey, 2014). When the literature is reviewed, it is seen that most of the studies focus on the collaborative activities on Edmodo and the views of students collected through a quantitative survey. Regarding these studies, it seems that there is a gap and a need to investigate the use of Edmodo in the context of a course based on a qualitative study. The present study might have an important impact upon understanding the importance of Edmodo for the students' literacy skill, which is highly important for their lives. Pratama (2015) points out that the most fundamental and important skills are the use of information and communication technologies and literacy skills for students in the century we are. Nevertheless, Edmodo is thought to have an important effect on the development of new literacy skills.

Ge (1991) and McKay (1996) embrace the definition of new literacy with the social and cultural contexts and explain it as a social skill as well as a cognitive skill. When a more recent definition of literacy is embraced, Ge (1991) and McKay (1996) address the issue in social and cultural contexts, and they also explain it as a cognitive skill as well as a social one. Similarly, Street (2003) also puts forward that the concept of literacy is a social skill more than an academic skill. According to Destebaşı (2016), the new concept of literacy is not only about reading, writing and thinking acts; it also involves social acts such as communicating, building and sharing knowledge as well as literacy knowledge, skills and strategies necessary for the use of the Internet and new digital technologies.

With its features which support independent learning, such as creating a group, announcements, comments, notifications, sharing media and material notes, assigning homework, creating quizzes, following the process, surveys, libraries, calendars, supporting teamwork and organizing yearly conferences which brings together users, it is expected that Edmodo will contribute to new literacy skills by providing instructional and managerial tools that enrich learning

environments (Bayburtsyan, 2016). In this study Edmodo, a social network, was used for learning in the New Literacies course. The views of students regarding the use of Edmodo have been evaluated in terms of the cognitive and social aspects of new literacy skills, by setting out from the principles and theories under the present context of the concept of new literacies. Accordingly, it is aimed by unearthing the students' views on the use of Edmodo in the New Literacies course that they are evaluated in terms of their new literacy skills.

Method

In the current study, Edmodo, a social network, was used by freshmen students for a semester, who were enrolled in the Faculty of Education. At the time the study was conducted, they were taking a freshman course named New Literacies. The data regarding students' attitudes toward the use of Edmodo- an educational social network- in the course were collected via a structured interview form developed by the authors at the end of the semester. The collected data from 37 participants' attitudes were analyzed using content analysis.

Result and Discussion

The results of the study showed that Edmodo is a useful and good social network used for educational purposes in accordance with content and information exchange, and it also helps increasing the focus on the course. Furthermore, the use of Edmodo in the New Literacies course had a considerable effect from social and cognitive perspectives when evaluated in terms of current literacy skills. Finally, the students who participated in the study stated that their friends' opinions regarding the topic helped their learning and mature their own opinions. Besides, they could access course content with Edmodo from anywhere in a practical way. The above-mentioned results notwithstanding, the limitations with respect to the use of Edmodo in the scope of a course are also among the results.



Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Uygulama Pratikleri: Süreç Üzerine Öğretmen ve Öğrenci Düşünceleri

Teachers' Differentiated Instructional Practices: Teacher and Student Opinions on the Process

Arzu AYDOĞAN YENMEZ¹, İlknur ÖZPINAR²

Öz: Farklılaştırılmış öğretim yöntemi, alanyazında farklı teknikleri ve temel ilkeleriyle öğrenciyi etkin hale getirme, anlamlı öğrenmesini sağlama ve gerçek yaşam durumları sunmaya dönük yapısı ve öğrenmeye yönelik motivasyonu artıran özelliği gibi pozitif katkılarıyla sunulmaktadır. Farklılaştırılmış öğretim yönteminin etkili bir şekilde uygulanmasında, öğretmenin uygulama pratikleri ve düşünceleri önem taşımaktadır. Çalışmanın amacı öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulama yetkinliklerini ve bu öğrenim sürecindeki öğretmen ve öğrenci düşüncelerini incelemektir. Karma yöntem kapsamında yürütülen çalışmanın katılımcılarını farklı devlet okullarında çalışan altı matematik öğretmeni ve öğretimlerini gerçekleştirdikleri birer sınıfın öğrencileri oluşturmaktadır. Öğretmenler, farklılaştırılmış öğretim üzerine aldıkları eğitimin ardından, 6-8 ders saati farklılaştırılmış öğretim etkinliklerini sınıflarında uygulamışlardır. Öğretmenlerin uygulamaları gözlem formları aracılığıyla incelenmiş, öğretmen ve öğrenci görüşleri yarı yapılandırılmış görüşmelerle ve yazılı görüş formlarıyla alınmıştır. Araştırmanın verileri içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin uygulamalarını farklılaştırılmış öğretim tasarımı ilkelerine uygun olarak gerçekleştirdiklerini ve öğrenci düşünceleriyle desteklenen görüşlerinde farklılaştırılmış öğretim üzerine farkındalıklarını yansıtmaktadır. Sonuçların ileriki çalışmalara öğrenme ortamı bileşenleri kapsamında örnek sunacağı düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: Farklılaştırılmış öğretim, matematik eğitimi, öğretmen görüşleri, hizmet-içi eğitim, farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri.

¹ Yrd.Doç.Dr., Ömer Halisdemir Üniversitesi, e-posta: aydogan.arzu@gmail.com

² Yrd.Doç.Dr., Ömer Halisdemir Üniversitesi, e-posta: ilknurozpinar@gmail.com

Abstract: Teacher's instructional practices and thoughts are of great importance in the application of differentiated instructional methods which offers positive contributions such as which help enable students, ensure that they learn meaningfully and provide real life situations and enhance motivation for learning. The purpose of the study is to examine teachers' competencies of differentiated instruction and teacher and student opinions on this learning process. The participants of this study which was performed as a mixed methods study, is composed of 6 mathematics teachers who work at different state schools and the students of one of the classrooms which those 6 teachers instruct separately. The teachers performed the differentiated instruction activities for 6-8 class hours after the training they had received on the differentiated instruction. Teachers' practices were examined through observation sheets and teacher and student opinions were received in semi-structured interviews and with written interviews. The research data were analyzed with the content analysis technique. The findings show that teachers' practices were in accordance with the design principles of the differentiated instruction and reflect their awareness of differentiated instruction which is supported by the student opinions. It is thought that results will set an example within the scope of the components of a learning environment in future studies.

Keywords: *Differentiated instruction, mathematics education, teacher opinions, in-service training, differentiated instruction activities.*

1. GİRİŞ

Günümüzde öğrenme konusundaki yeni yaklaşımlarla beraber genelde bütün alanlarda ve özelde matematikte, öğretim anlayışı ve amaçları değişmeye başlamıştır. Matematik işlem yığını olarak görülmenin ötesine geçerek, 21. yüzyılın temel becerilerinden olan problem çözme, eleştirel düşünme, veri analizi, veriye dayalı karar verme gibi becerilerin bireylere kazandırılmaya çalışıldığı bir bilim olarak benimsenmektedir (English & Halford, 1995). Bu nedenle toplumda aktif rol almayı hedefleyen herhangi bir bireyin temel matematik kavramlarına hakim olması gerekmektedir (National Research Council, 2001). Fakat her birey farklı sosyo-kültürel ortamlarda yetiştiği ve farklı ön bilgilere sahip olduğu için (NMSA Research Committee, 2003) farklı öğrenme stillerine, ilgilere, yeteneklere ve becerilere sahiptir (Levy, 2008). Bu bağlamda, okullarda aynı hız ve özelliklerde gelişim gösteren çocuklar bulmak güçtür. Eğitimde öğretim sürecinin etkin gerçekleşebilmesi için ise bu bireysel farklılıkların göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Araştırmalar da bu bireysel farklılıkların göz önüne alınarak gerçekleştirildiği öğretim sürecinin öğrencilerin gelişimleri üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymaktadır (NMSA Research Committee, 2003).

Bireysel farklılıkların göz önüne alındığı öğretimlerde, öğrencilerin kendi yeteneklerine ve öğrenme deneyimlerine uygun olarak ilerlemelerine olanak sağlamak amacıyla etkinlikler farklılaştırılmalıdır (McGarvey, Marriott, Morgan & Abbott, 1997). Farklılaştırılmış öğretim farklı ilgilere, önbilgilere, hazır bulunuşluk düzeyine ve farklı öğrenme tercihlerine sahip öğrencileri tanımak ve

bu özelliklere uygun etkinlikler gerçekleştirmek biçiminde tanımlanmaktadır (Hall, Strangman & Meyer, 2003). Farklılaştırılmış öğretimin felsefesinde her öğrenenin öğrenme gereksinimlerinin karşılanması (Gregory & Chapman, 2007; Weber, 1999), bütün öğrencilerin başarılı olma olasılığını artırmak (Heacox, 2002) ve öğrencilerin gelişimlerini ve yeteneklerini en üst düzeye çıkarmak (Anderson, 2007; Cox, 2008; Hall, Strangman & Meyer, 2003) bulunmaktadır. Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin anlamlı öğrenmelerini gerçekleştirecekleri ve bu öğrenmelerini sergileyebilecekleri öğrenim sürecini içermektedir (Lawrence-Brown, 2004; Tomlinson, 2001). Farklılaştırılmış öğretimde öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme stillerine göre içerik, süreç ve ürün farklılaştırılır (Heacox, 2002; Parsons, Dodman, & Burrowbridge, 2013; Tomlinson, 2005). Farklılaştırılmış öğretimin uygulamaya geçmesini sağlayan katlı öğretim, merkezler ve istasyonlar olmak üzere üç temel tekniği bulunmaktadır. Katlı öğretimde öğrencilerin aynı kazanımlara ulaşması amaçlanır ve bu amaçlara ulaşırken öğretmenlerin içerik, süreç ve ürünü esnek bir şekilde planlamaları beklenir (Levy, 2008; Richards & Omdal, 2007). Merkezler belli bir amaç doğrultusunda hazırlanmış materyallerin toplandığı sınıf içerisinde oluşturulan bölgelerdir ve bu bölgelerde öğrenciler kavramı öğrenmek, keşfetmek, oluşturmak ve geliştirmek için materyaller üzerinde kendi hızlarıyla çalışırlar (Tomlinson, 2005). İstasyonlar öğrencilerin eşzamanlı olarak çeşitli görevler üzerinde çalıştıkları farklı gruplardır (Betts, 2006; Smutny, 2004; Tomlinson, 2005). İstasyonlarda farklı öğrencilerin farklı görevler üzerinde çalışmasına izin verilir ve bir istasyon diğerinden daha karmaşık görevleri içerir. İstasyonlarda hazırbulunuşluk veya öğrenme stiline göre içerik, süreç veya ürün farklılaştırıldığı için tüm istasyonlar için farklı materyaller kullanılır (Tomlinson, 2005).

Farklılaştırılmış öğrenme-öğretme sürecinin etkili bir şekilde yürütülmesinde, öğretmenin uygulamaları ve düşünceleri önem taşımaktadır. Çünkü öğretmenin uygulamadaki yetkinliği ve düşünceleri öğrenci davranışlarını algılamada ve onları yönlendirmede önemli bir rol oynamaktadır (McNamara & Moreton, 1995 akt. Atıcı, 2001). Ancak Karadağ (2014) çalışmasında Türkiye’de farklılaştırılmış öğretim konusunda yapılan çalışmaların azlığına dikkat çekmekte ve Türkiye’de okul öncesi eğitim, ilkökul, ortaokul ve lise ile yükseköğretim düzeyindeki çalışma gruplarında farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanabileceği, bu alanlarda büyük boşluk olduğunu belirtmekte olup; öğretmenlerle çalışmalar yapılması gerektiğini önemle vurgulamaktadır. Alanyazında aynı zamanda öğretmenlere farklılaştırılmış eğitimin uygulama sürecinde sürekli destek ve olanak sağlanması gerektiğinin de üzerinde durulmaktadır (Kapusnick & Hauslein, 2001). İlgili tespitler doğrultusunda, çalışmanın amacı öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulama yetkinliklerini ve bu öğrenim sürecindeki öğretmen ve öğrenci düşüncelerini incelemektir.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntemde nitel ve nicel araştırma tekniklerinin, yöntemlerinin, yaklaşımlarının veya kavramlarının harmanlanarak veya birleştirilerek tek bir çalışmada kullanılması amaçlanmaktadır (Creswell, 2006; Johnson & Christensen, 2008; Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Araştırmada nitel ve nicel bileşenler eşit statüde olduğundan ve sıralı biçimde uygulandığından kısmen karma sıralı eşit statülü tasarım kullanılmıştır (Leech & Onwuegbuzie, 2009).

2.1. Çalışma Grubu

Çalışmanın katılımcılarını 2015–2016 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Niğde ilinde farklı orta okullarda görev yapmakta olan 6 matematik öğretmeni ve öğretimlerini gerçekleştirdikleri birer sınıfın öğrencileri (186 öğrenci) oluşturmaktadır. Uygulamaya başlamadan önce okullardaki bütün öğretmenlere araştırmanın içeriği ve amacı hakkında bilgi verilmiş, ardından her okuldan bir öğretmen olmak üzere gönüllü altı öğretmen çalışmaya dâhil edilmiştir. Öğretmenlerden uygulamayı gerçekleştirecekleri birer sınıfı tercih etmeleri istenmiştir. Katılımcıların bazı demografik bilgileri Tablo 1’de verilmiştir. Öğretmenler kodlarıyla (Ö1,...,Ö6) birlikte belirtilmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların bazı demografik bilgileri

Öğretmen	Cinsiyet	Hizmet Süresi (yıl)	Uygulamanın Gerçekleştiği Sınıf Seviyesi ve Sınıf Mevcudu	Farklılaştırılmış Öğretim Ön bilgileri
Ö1	Kadın	8	5.sınıf-27 öğrenci	Yok
Ö2	Erkek	15	6.sınıf-31 öğrenci	Yok
Ö3	Kadın	17	5.sınıf-35 öğrenci	Yok
Ö4	Kadın	23	7.sınıf-29 öğrenci	Yok
Ö5	Erkek	22	6.sınıf-33 öğrenci	Yok
Ö6	Erkek	11	5.sınıf-31 öğrenci	Yok

2.2. Uygulama Süreci ve Veri Toplama Araçları

Öğretmenler, farklılaştırılmış öğretim üzerine eğitim alan öğretmen adaylarının hazırladığı ve üç uzmanın değerlendirme ve düzenlemelerinden geçmiş farklılaştırılmış öğretim etkinliklerini sınıflarında 6-8 ders saati süresince uygulamışlardır. Farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri; her bir sınıfın öğrencilerinin öğrenme stillerine göre sürecin farklılaştırıldığı katlı öğretim (bkz. Şekil 1), öğrencilerin ilgilerine göre sürecin farklılaştırıldığı merkezler ve öğrencilerin hazırlanış şekillerine göre içeriğin farklılaştırıldığı istasyon teknikleri kullanılarak hazırlanmıştır. Katlı öğretim tekniğinin yer aldığı bir ders planından örnek bir kesit aşağıda sunulmaktadır.

Sınıf: 7. Sınıf **Ünite:** Geometri ve Ölçme **Konu:** Çokgenler **Öğrenme Alanı:** Geometri ve Ölçme
Alt Öğrenme Alanı: Çokgenler **Kazanımlar:** 7.3.2.1. Düzgün çokgenlerin kenar ve açı özelliklerini açıklar.
 7.3.2.2. Çokgenlerin köşegenlerini, iç ve dış açılarını belirler; iç açılarının ve dış açılarının ölçüler toplamını hesaplar.
Yöntem: Farklılaştırılmış Öğretim **Teknik:** Katlı Öğretim, Anlatım, Soru Cevap, Tartışma **Süre:** 40 dk
Araç-Gereç: İzometrik Kâğıt, Doğru-Yanlış Kartonları, Gruplar İçin Çalışma Kâğıtları, Çokgenlerin kullanım alanlarını gösteren görseller

GİRİŞ
 10 dk.

Tahtaya çokgenlerin kullanım alanlarıyla ilgili cümleler ve resimler asılır.



Bal peteğinin enteresan mimarisi tarih boyunca insanların ilgisini çekmiştir. Petek için en kısa kenar uzunluğu ve en az malzeme ile (mum) çözmek için geometri prensiplerine müracaat ettiğimizde peteklerin bölünmesinde çokgenlerin kullanılması gerektiği görülecektir. Şekli en az malzemeye en çok yer kullanmak için en iyi şekil olan altıgendir. Bütün bir petekteki altıgenler farklı arılar tarafından eşit boyutlarda yapılır. Böylece petekte hiç boş yer kalmaz.

Dış bükey çokgenlerden inşaat sektöründe balkon çatı gibi yapıları oluştururken yararlanılmaktadır. Bunun yanı sıra tuğla, strafor gibi yapı malzemelerinde de kullanılır.

Yollarda bulunan trafik levhalarının üretiminde de dış bükey çokgenlerden yararlanılmaktadır.

Gündelik hayatımızda evlerde kullandığımız halı, kilim ve yolluk üretiminde ve onların desenlerinin oluşturulmasında da dış bükey çokgenlerden yararlanılır.

Öğrenciler sınıfa girdiklerinde tahtadaki cümleleri incelemeleri, varsa kendi örneklerini vermeleri istenir. Öğrencilerden tahtadaki cümlelere ilâveten çokgenlerle ilgili kendi yaşamlarında karşılaştıkları yerleri belirtmeleri istenir. Öğrencilere gündelik hayatımızda sıklıkla kullandığımız çokgenlerden bahsedileceği söylenir. Bu derste farklı bir uygulama olarak çokgenlerin iç ve dış açılarının işleneceği öğrencilere aktarılır. Öğrencilerle çokgenlerin genel özellikleriyle ilgili ön bilgilerimi tazelemek amacıyla bir etkinlik yapılır. Öğrenciler 5'er kişilik gruplara ayrılır. Öğretmen öğrenciler için sorduğu sorulara cevap olacak doğru-yanlış kartları hazırlar ve gruplara dağıtır. Örneğin; öğretmen "Bir düzgün çokgenin dış açılarının ölçüleri birbirine eşittir." ifadesini okuduktan sonra öğrenciler kendilerine verilen kartlardan bu ifadenin doğru ya da yanlış olma durumunu aralarında tartıştıktan sonra ilgili kartlardan birini seçerek kaldırır. Öğretmen tüm gruplar kartlarını kaldırdıktan sonra doğru cevabı söyler, açıklamalarını yapar ve bir sonraki soruya geçer. Toplamda öğretmen sınıfa çokgenlerle ilgili 7 soru sorar.

() Bir çokgenin ardışık olmayan herhangi iki köşesini birleştiren doğru parçası köşegen olarak adlandırılır.
 () Çokgenlerde iç ve dış açıları birbirlerinin bütünüleridir.
 () Dış bükey çokgenlerde köşegenlerden bazıları, çokgenin dışına çıkar.
 () Bir düzgün çokgenin dış açılarının ölçüleri birbirine eşittir.
 () Düzgün sekizgenin iç açılarının ölçüleri toplamı 1080°'dir.
 () Herhangi bir dörtgenin dış açılarının ölçüleri toplamı 360°'dir.
 () Herhangi bir üçgenin dış açılarının ölçüleri toplamı 180°'dir.

GELİŞME

20 dk.

Öğrencilere hepimizin farklı ilgi alanları olduğu, bu alanlarla ilgilenirken özellikle keyif aldığımızdan bahsedilir. Herkesin öğrenme yolunun farklı olduğu, kimimiz yazarak öğrenirken, kimimizin de birbirinden dinleyerek konuları daha iyi öğrendiğimiz aktarılır.

Daha önceden uygulanan envanter sonuçlarına göre görsel, işitsel, kinestetik olmak üzere üç grup oluşturulur. Her gruba kendi öğrenme stiline göre konu anlatımı ve alıştırmaları içeren çalışma kâğıdı verilir. Çocuklar çalışma kâğıdı üzerinde öncelikle bireysel olarak, daha sonra grup olarak çalışır. Bu sırada öğretmen çalışmalarını gözlemleyerek öğrencilere gerekli durumlarda geri bildirim sağlar. Öğretmen süreci sonunda aynı kazanımlara uygun olarak hazırlanmış ve öğrenme stillerine göre farklılaştırılmış çalışma kâğıtlarının amacına ulaşıp ulaşmadığını küçük bir tartışma ortamında değerlendirir, aynı zamanda süreç içerisinde grubun ve grup üyelerinin çalışmalarını değerlendirir.

Şekil 1. Katlı öğretim tekniğinin yer aldığı bir ders planından örnek bir kesit

Uygulama sürecinden bir hafta önce öğretmenlerin dört ders saati iki araştırmacı tarafından gözlemlenerek uygulamanın gerçekleştirileceği tipik bir matematik dersinde hangi öğretim yöntem ve stratejilerinin kullanıldığı, nasıl

etkinliklerin uygulandığı, bireysel farklılıkların göz önüne alınıp alınmadığı gibi odak kriterlerin yer aldığı gözlem formu aracılığıyla veriler toplanmıştır. Ardından bir hafta süresince araştırmacılar tarafından katılımcılara Farklılaştırılmış Öğretimin temel varsayımları, öğretim ilkeleri, öğretim süreci ve öğretim teknikleri açıklanmıştır. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama yetkinliği araştırmacılar tarafından hazırlanan kontrol listesi ile değerlendirilmiştir.

Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı dersler, farklılaştırılmış öğretim tasarımı ilkelerine uygun olup olmadığı araştırmacılar tarafından hazırlanan kontrol listesi aracılığıyla 6-8 ders saati boyunca gözlenmiştir. Kontrol listesinde; etkinliklerin içermesi gereken ilkelerin dışında, öğretmenlerin bu etkinlikleri uygulama sürecinde alanyazında belirtilen farklılaştırılmış eğitimin dikkate alınması gereken ilkelerine odaklanılmıştır. Öncelikle farklı boyutlar (motivasyon, öğrenme ortamı, bireysel farklılıklar, görevler, değerlendirme) gözönünde bulundurulmuş araştırmacılar tarafından madde havuzu oluşturulmuştur. Her bir boyutta dört alan uzmanının kapsam geçerliliğine sunulan maddelerden bütün uzmanlar tarafından onaylanan maddeler kontrol listesinde yer almıştır. Kontrol listesinde bulunan bazı maddeler ise; ‘öğrencilerin ilgilerine-öğrenme stillerine-hazırbulunmuşluklarına göre etkinliklere yönlendirme’, ‘öğrencilere problem çözüm sürecinde etkin olmaları için destek olma’, ‘esnek grup çalışmaları düzenleme (gelişim, ilgi alanı...vb)’, ‘öğrencilerin ihtiyaçlarına göre öğretim hızını düzenleme’, ‘öğrencilerin bir adım daha ilerlemeleri için uygun görevler verme’ ve ‘öğrencileri çok yönlü değerlendirme’ şeklindedir.

Öğretmenlerin görüşleri uygulama sonrası yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle alınmıştır. Öğrencilerin ise görüşlerini yazılı görüş formu ile yansıtılmaları beklenmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Sorulara verilen cevaplar görüşmeler süresince kaydedilmiş ve veriler çözümlenmeden önce görüşmeden elde edilen verilerin dökümü ve kontrolü yapılmıştır. Gözlem formlarından elde edilen veriler ve kontrol listelerindeki veriler bu kapsamda uygun öğretimin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini incelemek amaçlı nitel ve nicel değerlerle incelenmiştir. Kontrol listesindeki maddeler Evet (2 puan), Kısmen (1 puan) ve Hayır (0 puan) olacak şekilde puanlandırılmıştır. Öğretmenlerin uygulama değerlendirmelerinden alabilecekleri maksimum puan 24 iken minimum puan 0 dir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden ve yazılı görüş formlarından elde edilen verilerin, birbirine benzeyenleri belirli temalar etrafında bir araya getirebilmek amacıyla kodlama yapılarak kendi içinde tutarlı ve bütünlük içinde olan bölümler belirlenmiştir (Strauss & Corbin, 1990). Tablo 2’de öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim üzerine görüşlerinin içerik analizi sonucu ortaya çıkan temaları ve kodları, katılımcı sayılarıyla (Ö1,...,Ö6) birlikte verilmektedir. Sürecin güvenilirliğini sağlamak amacıyla araştırmadan elde edilen

ham veriler iki uzman tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve kodlama güvenilirliği uyum yüzde indeksi %81 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 2. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim üzerine görüşlerinin içerik analizi sonucu ortaya çıkan temaları ve kodları

TEMALAR		KODLAR		
İleriği öğretimde kullanma	Hazır kapsamlı ders planları olması durumunda uygulanması (Ö1, Ö3, Ö5 ve Ö6)	Sınıf mevcudunun az olması koşulunda uygulanması (Ö2 ve Ö4)	Yeterli bilgi ve zaman olmadığı için ders planı hazırlanamaması (Ö2, Ö3, Ö4 ve Ö5)	Deneyerek öğrenip, ders planı hazırlanması (Ö1 ve Ö6)
Öğretimde yaşanan veya yaşanabilecek sorunlar	Sınıf yönetiminin zor olması (Ö2 ve Ö4)	Hazırlık aşamasının zaman alıcı ve zor olması (Ö3, Ö4 ve Ö5)	Esnek grup çalışmasının organize edilebilmesi için ek çalışmaya ihtiyaç duyulması (Ö1 ve Ö6)	
Öğrencilerin öğrenmelerine etkisi	Neden-sonuç ilişkisi kurmaya destek olması (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5 ve Ö6)	Öğrenciler arası etkileşimi artırması (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5 ve Ö6)	Öğrencilerin aktif katılımını sağlama (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5 ve Ö6)	Kavramların anlamlandırılmasına olanak sağlama (Ö1, Ö3, Ö5 ve Ö6)
Grup çalışması	Görev ve sorumluluk alınması (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5 ve Ö6)	İletişimlerin çok yoğun ve etkin olması (Ö1, Ö5 ve Ö6)	Uygun fiziksel ortamlara ihtiyaç duyulması (Ö1, Ö2, Ö3 ve Ö5)	
Etkinlikler	Eğlenceli ve ilgi çekici olması (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5 ve Ö6)	Aktif katılımı sağlama (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5 ve Ö6)	Motivasyonu artırması (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5 ve Ö6)	

3. BULGULAR

Uygulama sürecinden bir hafta önce öğretmenlerin dört ders saati araştırmacılar tarafından gözlemlenerek uygulamanın gerçekleştirileceği tipik bir matematik dersinde hangi öğretim yöntem ve stratejilerinin kullanıldığı, nasıl etkinliklerin uygulandığı, bireysel farklılıkların göz önüne alınıp alınmadığı gibi odak kriterlerin yer aldığı gözlem formu aracılığıyla toplanan veriler Tablo 3' te özetlenmektedir.

Tablo 3. Öğretmenlerin uygulamadan önceki öğretim süreçlerine ilişkin gözlem verileri

Öğretmen	Kullanılan Yöntem ve Stratejiler	Etkinlik Uygulamasında Sınıf Tasarımı	Bireysel Farklılıkların Dikkate Alınması
Ö1	Buluş Yoluyla Öğretim, Sunuş Yoluyla Öğretim, Tartışma, Soru-Cevap	Bireysel- Gruplama Tekniği Kullanılmamaktadır - Sorgulayıcı Sorular Kullanılmaktadır	Alınmamaktadır
Ö2	Sunuş Yoluyla Öğretim, Soru-Cevap	Bireysel- Gruplama Tekniği Kullanılmamaktadır - Yönlendirici Kısa Cevaplı Sorular Kullanılmaktadır	Alınmamaktadır
Ö3	Buluş Yoluyla Öğretim, Sunuş Yoluyla Öğretim, Soru-Cevap	Bireysel- Gruplama Tekniği Kullanılmamaktadır - Sorgulayıcı Sorular Kullanılmaktadır	Alınmamaktadır
Ö4	Sunuş Yoluyla Öğretim, Soru-Cevap	Bireysel- Gruplama Tekniği Kullanılmamaktadır - Yönlendirici Kısa Cevaplı Sorular Kullanılmaktadır	Alınmamaktadır
Ö5	Buluş Yoluyla Öğretim, Sunuş Yoluyla Öğretim, Tartışma, Soru-Cevap	Bireysel- Gruplama Tekniği Kullanılmamaktadır - Sorgulayıcı Sorular Kullanılmaktadır	Alınmamaktadır
Ö6	Buluş Yoluyla Öğretim, Sunuş Yoluyla Öğretim, Problem Çözme Yoluyla Öğrenme, Soru-Cevap	Bireysel- Gruplama Tekniği Kullanılmamaktadır - Sorgulayıcı Sorular Kullanılmaktadır	Alınmamaktadır

Tablo 3 incelendiğinde öğrenme sürecinde bireysel farklılıkların hiçbir öğretmen tarafından dikkate alınmadığı görülmektedir. Kullanılan yöntem ve stratejilere bakıldığında Ö1, Ö3, Ö5 ve Ö6 öğretmenleri, öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri kullanmalarına karşın; öğretim programının (MEB, 2013a) öngördüğü etkinlikleri uygulatırken gruplama tekniğini kullanmaktan ziyade bireysel olarak öğrencilerin sorgulayıcı sorularla süreçte etkin katılımcı olmalarını sağlamışlardır. Ö2 ve Ö4 öğretmenleri göz önüne alındığında ise daha çok öğretmen merkezli yöntem ve teknikleri kullandıkları ve öğretim programının (MEB, 2013a) öngördüğü etkinlikleri uygulatırken gruplama tekniğini kullanmaktan ziyade bireysel olarak öğrencilerin kısa cevaplı ve yönlendirici sorularla süreçte pasif katılımlarını sağladıkları görülmüştür.

Uygulamaların farklılaştırılmış öğretim tasarımı ilkelerine uygun olup olmadığı araştırmacılar tarafından hazırlanan kontrol listesi aracılığıyla gözlenmiş olup, kontrol listelerine (12 maddelik) göre öğretmenlerin uygulama sürecinin tüm dersler kapsamında iki araştırmacı tarafından değerlendirmelerinin ortalamaları Tablo 4' te verilmektedir.

Tablo 4. Farklılaştırılmış öğretimi uygulama süreci değerlendirme ortalamaları
Uygulama yapılan dersler (Uygulamalar 6-8 ders saati süresince gerçekleşmiştir.)

Öğretmenler	1. ders	2. ders	3. ders	4. ders	5. ders	6. ders	7. ders	8. ders	Ortalama
	(\bar{X})								
Ö1	19,5*	20	21	23	21,5	22			21,2
Ö2	16,5	18,5	18	21	20	20			19
Ö3	16	17,5	19,5	20	21	22	21	22	19,9
Ö4	14	15,5	17,5	18	20	20,5	21	21	18,4
Ö5	18	21	20	22	21,5	22	19,5	20	20,5
Ö6	20,5	22	21	21,5	22	23,5	22		21,8
Ö1,...,Ö6									20,1

*Öğretmenlerin alabileceği puanlar 0-24 aralığında değişmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların aldıkları puanlar her bir ders için 14 puanın altına düşmediğinden; başka bir deyişle on iki tasarım ilkesinden en az yedisi uygulandığı için, katılımcıların uygulamalarını farklılaştırılmış öğretim tasarımı ilkelerine uygun olarak gerçekleştirdikleri söylenebilir. Öğretmenlerin ortalamalarına bakıldığında ($\bar{X} = 20.1$) uygulama yetkinlik düzeylerinin yüksek olduğu Tablo 4 göz önünde bulundurularak söylenebilir.

Uygulama sonrasında farklılaştırılmış öğretim süreci üzerine öğretmen görüşleri yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla alınırken, öğrenci görüşleri yazılı görüş formlarıyla toplanmıştır. Öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin hepsinin etkinlikleri eğlenceli ve ilgi çekici bulduklarını, öğrencilerin etkinliklere aktif katıldıklarını ve süreçte öğrenci motivasyonlarının yüksek olduğunu bildirdikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin bu konu hakkındaki görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Etkinlikler ilgi çekiciydi, ben bile incelerken çok eğlendim ve öğrencilerin de çok eğlendiklerini gördüm. Etkinliklerde bütün gruptakiler çalışıyordu ve hepsi yılmadan, pes etmeden eğlenerek çalıştılar [...]” (Ö1)

“Öğrencilerin öğrenirken zevk aldıklarını fark ettim. Bunu da etkinliklerin ilgi çekici ve zevkli olmasına bağlıyorum [...] Bütün öğrenciler uğraştılar, hatta sınıfta normal dersimde hiç sesini çıkarmayan ve derse hiç katılmayanlar nasıl da tartışıyordu ve sonuna kadar çaba sarf ediyorlardı [...]” (Ö5)

Öğrenci görüşleri incelendiğinde 186 öğrenciden 163’ü etkinlikleri farklı ve eğlenceli bulduklarını belirtirken, 12 öğrenci görüş bildirmemiş; 11 öğrenci ise diğer gruptaki arkadaşlarının etkinliklerinin daha güzel olduğunu belirterek, kendi gruplarında keyif almadıklarını ifade etmişlerdir. Örnek öğrenci görüşleri aşağıda sunulmaktadır.

“Bu soruları çok beğendim, çok eğlenerek yaptık.” (Öğrenci 35)

“Bizimkinde eğlenmedim. Bernalarınkinde kâğıtlar vardı. Ölçüyorlardı üst üste falan koyuyorlardı. Bizimkinde sadece hikâye vardı, onlarınkinde olmayı istedim.” (Öğrenci 124)

Farklılaştırılmış öğretimde etkinlikler grup çalışmalarıyla yürütülmüştür. Grup çalışması üzerine öğretmen görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin öğrencilerin kendi seviyelerindeki arkadaşlarla birlikte çalıştıkları için görev ve sorumluluk almaktan kaçınmadıklarını (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5 ve Ö6) ve ilgilerinin aynı olduğu etkinliklerde iletişimlerinin çok yoğun ve etkin olduğunu gözlemlediklerini (Ö1, Ö5 ve Ö6) belirttikleri ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda grup çalışmasının daha rahat uygulanabilmesi için uygun fiziksel ortamlara ihtiyaçlarının olduğunu belirtmişlerdir (Ö1, Ö2, Ö3 ve Ö5). Bu konulardaki öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“İstasyonlarda hepsi aynı seviyedeki arkadaşlarıyla çalışıyorlardı ve şunu fark ettim: Sınıfta belki yanlış bir şey söylerim diye konuşmaktan bile çekinen çocuklar burada (etkinlikler uygulanırken) kendilerinin de bir şeyler yapabildiğini görüp sorumluluk aldılar bundan kaçınmadılar [...]” (Ö4)

“Merkezlerde hepsi çok ilgiliydi, birbirleriyle çok güzel tartışıyorlardı. Sonuca ulaşmak için yoğun bir şekilde çalışıyorlardı [...] Katlı öğretimde işitseller kendi aralarında, görseller kendi aralarında, kinestetikler kendi aralarında çok mutlular ve çok güzel iletişim kuruyorlardı. Resmen arkadaşlık ilişkileri gelişti bence [...]” (Ö6)

“Sınıfımız küçük, bir de normal sıralarımız var, ne kadar grup çalışması yapılabilir ki? Yuvarlak masalarımız olsa, mekânımız geniş olsa daha rahat uygulanır kesinlikle [...]” (Ö2)

Grup çalışması üzerine öğrenci görüşleri incelendiğinde ise çok eğlenceli olduğunu, birbirlerine yardım ettiklerini (%86), birbirleriyle hep konuştuklarını ve

sorular üzerine tartıştıklarını (%62) ve grup üyelerinin hepsinin çalıştığını (%83) belirtmişlerdir. Örnek bir öğrenci görüşü aşağıda yer almaktadır.

“Böyle grup olarak çalışmak çok keyifli, birbirimizle konuşarak birbirimizden çok şey öğrendik. Birbirimize yardım ederek sonucu bulduk, bir de kimse ben yapmam bu soruları demedi.” (Öğrenci 161)

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin öğrenmeleri açısından etkisi üzerine görüşleri incelendiğinde ise öğrencilerin neden-sonuç ilişkisi kurarak öğrenebileceklerini (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5 ve Ö6), kendi ilgilerine, seviyelerine uygun etkinliklerle çalıştıkları için bütün öğrencilerin etkileşimlerinin fazla olacağını ve aktif katılımını sağlayacağını (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5 ve Ö6), aynı zamanda anlamlandırarak öğrenmelerine fırsat verebileceğini (Ö1, Ö3, Ö5 ve Ö6) belirttikleri ortaya çıkmıştır. Aşağıda öğretmen görüşmelerinden örnek ifadeler yer almaktadır.

“[...] Dans etkinliğinde adımlayarak geometrik şekillerin çevre uzunluklarını buldular, sonra onu standart birim ölçülerine çevirdiler, tam anlamıyla yaparak yaşayarak öğrendiler. Böylece hiç unutmazlar artık bunu. Çünkü neden-sonuç ilişkisini kendileri kurdu ve uğraştı [...] Farklılaştırılmış öğretim öğrencilerin neden-sonuç ilişkisi kurarak anlamlı bir şekilde öğrenmelerini sağlayacaktır.” (Ö3)

“[...] Mesela kinestetik gruptaki öğrencilerimin aslında biz normal dersimizi yaparken dersle çok ilgili olmadıklarını fark ediyordum. Ama etkinliklerde kesip biçerken, yapıştırma yaparken sorulara isteyerek katıldıklarını, arkadaşlarıyla tartıştıklarını gördüm [...] İşte bu şekilde bütün öğrencilerin ilgilerine dokunulabildiği için ve kendi seviyelerinde olduğu için bütün öğrenciler aktif bir şekilde katılır ve öğrenciler zevkle öğrenir diyebilirim.” (Ö6)

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamaları sırasında yaşanan veya yaşanabilecek sorunlar hakkındaki görüşleri incelendiğinde grup çalışmalarının kontrol edilmesini ve öğrenci sorularının yanıtlanmasını gerektiği için yönetimin zor olduğunu (Ö2 ve Ö4), öğrencilerin hazırbuluşluklarına, ilgilerine ve öğrenme stillerine göre gruplamaları yapıldığından hazırlık aşamasının zaman alıcı ve zor olduğunu (Ö3, Ö4 ve Ö5) ve bazı grupların etkinlikleri tahmin edilenden daha kısa sürede bittiği için mutlaka etkinliklerin ek çalışmalarının olması gerektiğini (Ö1 ve Ö6) düşündükleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu konu hakkındaki görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“[...] Sanki sınıf yönetimi benim elimde değildi. Her etkinlik farklı, her grubun soruları farklı. Nasıl yaklaşacağımı bilemedim, benim pek alışık olmadığım bir sınıf ortamı oldu.” (Ö2)

“Öğrencilerin ortak özelliklerine, ilgilerine göre gruplamaları yaptık tamam. Ondan sonra çıkan sonuçlara göre elimize hazır ders planları verildi, ama gene de bu hazırlık aşaması baya zaman alıcı [...]” (Ö4)

“[...] Mesela dersten önce ben de tahmin edemedim ama görsellerin etkinliği çabuk bitti. O yüzden aynı kazanımlarda, aynı içerikte mutlaka yedek etkinlikler, ek çalışmalar olmalı.” (Ö1)

Son olarak, öğretmenlere bundan sonraki öğretimlerinde farklılaştırılmış öğretimi kullanıp kullanmayacakları sorulduğunda ise Ö1, Ö3, Ö5 ve Ö6 öğretmenleri öğretim programına uygun kapsamlı ve ayrıntılı ders planlarının ellerinde hazır olarak bulunması durumunda uygulayabileceklerini belirtirken; Ö2

ve Ö4 öğretmenleri sınıf mevcudunun daha az olması koşulunda uygulayabileceklerini belirtmişlerdir. Ek olarak Ö2, Ö3, Ö4 ve Ö5 öğretmenleri yeterli bilgi ve zamanları olmadığını, dolayısıyla da kendilerinin bu uygulamadaki gibi planlar hazırlayamayacaklarını ifade etmişlerdir. İki öğretmen (Ö1 ve Ö6) ise uyguladıkları kadar etkin planlar olmasa da hazırlayarak ve deneyerek öğrenebileceklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Sizin verdiğiniz planlar gibi sınıflarıma uygun planlar olursa uygulayırım. Tabii sizin de yaptığınız gibi testleri uyguladıktan sonra bütün işte merkezlere göre, ilgilere göre, istasyonlara göre planlar öğretim programına uygun ve ayrıntılı olmalı.” (Ö5)

“Sınıf mevcudu yirmi falan olursa uygulayabilirim, bu şekilde sınıf yönetimi çok zor.” (Ö4)

“Şimdi bakıyorum da sizin verdiğiniz planlar çok ayrıntılı ve güzel. Benim bunları hazırlayabilecek ne o kadar bilgim var ne de vaktim [...]” (Ö3)

“[...] Yani aslında gruplara göre etkinlikleri hazırlamak zor iş, ama uygulamadan öncede hiç bu uygulamayı da yapabileceğimi düşünmüyordum [...] Yazarım örnek etkinlikler denerim, eksik yerlerini düzeltirim kendimce. Sonraki sınıflara tekrar uygulayırım, böyle böyle öğrenirim.” (Ö1)

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulama yetkinliklerini ve bu öğrenim sürecindeki öğretmen ve öğrenci düşüncelerini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada, öğretmenler uygulamalarını farklılaştırılmış öğretim tasarımı ilkelerine uygun olarak gerçekleştirmişlerdir. Aynı zamanda öğretmenlerin uygulama yetkinlik düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Farklılaştırılmış öğrenme-öğretme sürecinin etkili bir şekilde yürütülmesinde öğretmen ve öğrenci düşünceleri önemlidir. Bu doğrultuda ilk olarak uygulanan etkinlikler üzerine görüşler ele alındığında, öğretmenlerin hepsinin etkinlikleri eğlenceli ve ilgi çekici buldukları, öğrencilerin etkinliklere aktif katıldıklarını ve süreçte öğrenci motivasyonlarının yüksek olduğunu bildirdikleri ortaya çıkmıştır. Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı derslerde öğrencilerin daha fazla motive olarak derse katıldığı bulgusu ve görüşleri farklı çalışmalarda da sunulmaktadır (Anderson, 2007; Beecher & Sweeny, 2008; Coulter & Groenke, 2008; Dreeszen, 2009; McAdamis, 2001; Tomlinson & McTigne, 2006). Araştırma sürecinde öğretmen ve öğrenciler farklılaştırılmış öğretim etkinliklerini eğlenceli ve ilgi çekici bulduklarını bildirmişlerdir. Alan yazınla paralellik gösteren bu bulgu Lange (2009) ile Sondergeld ve Schultz'un (2008) çalışmalarında da yer almaktadır. Bazı öğrenciler diğer gruptaki arkadaşlarının etkinliklerinin daha güzel olduğunu belirtmiş ve kendi gruplarındaki etkinliklerden keyif almadıklarını eklemişlerdir. Bu durum bazı öğrencilerin öğrenme stilleri ölçeği değerlendirildiğinde, bütün öğrenme stillerinden çok yakın puan almış olmaları; dolayısıyla ilgilerinin bütün alanlarda birbirine yakın olmasına karşın en yüksek puan aldıkları öğrenme stiline göz önünde bulundurulup gruplarının değiştirilmesine fırsat tanınmaması ile açıklanabilir.

Grup çalışması şeklinde yürütülen etkinlikler üzerine öğretmen görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin öğrencilerin kendi seviyelerindeki arkadaşlarla birlikte çalıştıkları için görev ve sorumluluk almaktan kaçınmadıklarını ve ilgilerinin aynı olduğu etkinliklerde iletişimlerinin çok yoğun ve etkin olduğunu gözlemlediklerini belirttikleri ortaya çıkmıştır. Bu bulgu hazırbulunuşluklara göre düzenlenmiş etkinliklerin öğrencilerin görev ve sorumluluk almaktan kaçınmamasına ve 'ilgi ve öğrenme stillerine' göre düzenlenmiş etkinliklerin öğrencilerin iletişimlerinin etkin gerçekleştirmelerine pozitif katkılar sunduğunu açıkça göstermektedir. Bu pozitif katkı Samms'in (2009) çalışmasındaki farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrenciler arasında dayanışmayı artırdığı, iletişim becerilerini geliştirdiği ve grupta arkadaşlarıyla etkileşimi artırdığı yönündeki bulguları ile paralellik göstermektedir. Çalışmada öğretmenlerin grup çalışması şeklinde yürütülen uygulamaların avantajları üzerine düşünceleri göz önünde bulundurulduğunda bu katkılar; öğrencilerin 'eğlendikleri, birbirlerine yardım ettikleri, birbirleriyle konuşup sorular üzerine tartıştıkları ve grup üyelerinin hepsinin çalıştığı' görüşleriyle desteklenmektedir. Öğretmenlerin grup çalışmalarının daha rahat uygulanabilmesi için daha büyük sınıflara ve yuvarlak masalara ihtiyaçlarının olduğunu belirtmeleri ise devlet okullarındaki bu ihtiyacı ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin öğrenmeleri üzerine nasıl etkilerinin olabileceği hakkındaki görüşleri incelendiğinde ise; öğretmenlerin bu yöntemle öğrencilerin neden-sonuç ilişkisi kurarak öğrenebileceklerini, kendi ilgilerine ve seviyelerine uygun etkinliklerle çalıştıkları için bütün öğrencilerin etkileşimlerinin fazla olacağını, aktif katılımını sağlayacağını ve anlamlandırarak öğrenmelerine fırsat verebileceğini belirttikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin uygulama sürecindeki değerlendirmelerine ve gözlemlerine dayandırarak sundukları bu görüşler, uygulama sürecinin öğrenci merkezli bir modeli içerdiği için ve anlamlı öğrenmeye fırsat tanıyan bir öğrenme ortamı oluşturduğundan öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırdığı bulgularını içeren farklılaştırılmış öğretim üzerine yapılan alan yazındaki diğer çalışmalarla desteklenmektedir (Geisler ve diğerleri, 2009; Nunley, 2004; Theisen, 2002; Sondergeld & Schultz, 2008).

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamaları sırasında yaşanan veya yaşanabilecek sorunlar üzerine düşünceleri incelendiğinde; grup çalışmalarının kontrol edilmesini ve öğrenci sorularının yanıtlanması gerektiği için yönetimin zor olduğunu, öğrencilerin hazırbulunuşluklarına, ilgilerine ve öğrenme stillerine göre gruplamaları yapıldığından hazırlık aşamasının zaman alıcı ve zor olduğunu, aynı zamanda bazı grupların etkinlikleri tahmin edilenden daha kısa sürede bittiği için mutlaka etkinliklerin ek çalışmalarının olması gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir. Sınıf yönetiminin zorluğundan bahseden iki öğretmenin uygulama sürecinden önce öğretmenlerin tipik bir matematik dersinde hangi öğretim yöntem ve stratejilerinin kullanıldığı, nasıl etkinliklerin uygulandığı gibi odak kriterlerle gözlemlendiği dersleri incelendiğinde; daha çok öğretmen merkezli yöntem ve teknikleri kullandıkları ve öğretim programının (MEB, 2013a) öngördüğü etkinlikleri uygulatırken gruplama tekniğini

kullanmaktan ziyade bireysel olarak öğrencilerin kısa cevaplı ve yönlendirici sorularla süreçte pasif katılımlarını sağladıkları tespit edilmiştir. Bu öğretmenlerin diğer öğretmenlere nazaran sınıf yönetimini farklılaştırılmış öğretim sürecinde daha zor bulmalarının sebebinin, öğrencilerin etkin katılım sağladıkları ve sorgulayıcı sorulara ihtiyaç duydukları öğrenme ortamlarına alışık olmamalarından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Aynı iki öğretmen diğer öğretmenlerin sınıf mevcutlarının daha kalabalık olmasına rağmen- sınıftaki öğrenci sayıları daha az olursa bundan sonraki öğretimlerinde farklılaştırılmış öğretimi uygulayabileceklerini ifade etmişlerdir. Grup çalışmalarının etkin yürütülmesinde bu öğretmenler tarafından elzem bir etken olarak görülen sınıf mevcudunun daha az olması, çalışmadaki diğer öğretmenler tarafından önemli bir kriter olarak ifade edilmemiştir. Farklılaştırılmış öğretim uygulamaları sırasında yaşanan veya yaşanabilecek sorunlar arasında sunulan ‘öğrencilerin hazırbulunmuşluklarına, ilgilerine ve öğrenme stillerine göre gruplamaları yapıldığı için hazırlık aşamasının zaman alması ve zor olması’ durumu alan yazındaki diğer çalışmalarda da belirtilmiştir (Karadağ, 2010; Lange, 2009; Sharabi, 2009; Sondergeld & Schultz, 2008). Aynı zamanda uygulamada yaşanan bir diğer problem ‘bazı grupların etkinliklerinin tahmin edilenden daha kısa sürede bitmesinden dolayı etkinliklerin ek çalışmalarına yer verilmesinin gerektiği’ şeklinde belirtilmiştir. Bu problem farklılaştırılmış öğretim ders planları kapsamında ele alındığında, uygulanan gruplara göre değişen etmenlerin çok fazla olabilmesi sebebiyle farklılaştırılmış öğretimin temel dayanaklarından olan esnekliklerin korunmasının gerekliliğinin öğretmenler tarafından fark edilmesi olumlu bir farkındalık olarak yorumlanabilir. İlerideki öğretimlerinde farklılaştırılmış öğretimi kullanıp kullanmayacakları sorulduğunda ise öğretmenler bu şekilde öğretim programına uygun kapsamlı ve ayrıntılı ders planları olursa uygulayabileceklerini, kendilerinin bu uygulamadaki gibi planlar hazırlayamayacaklarını çünkü yeterli bilgilerinin ve vakitlerinin olmadığını ifade etmişlerdir. Sondergeld ve Schultz (2008) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin hazırlanmasının çok zor olduğu ifade edilmiştir. Çalışmada dikkat çeken bir diğer sonuç da hazır ders planlarının uygulama yapılacak gruplara göre nasıl esnetilmesi gerektiğinin öğretmenler tarafından belirtilmemiş olmasıdır. Buna rağmen iki öğretmen ilk etapta etkin planlar olmasa da hazırlayıp deneyerek öğrenebileceklerini belirtmişlerdir. Bu durum farklılaştırılmış öğretimin uygulanacak gruplara göre esnekliklerinin benimsenmesi yolunda atılmış olumlu bir adım olarak düşünülmektedir.

Sonuç olarak, alan yazında farklı teknikleri ve temel ilkeleri ile öğrenciyi etkin hale getirme, anlamlı öğrenmesini sağlama ve gerçek yaşam durumları sunmaya dönük yapısı ve öğrenmeye yönelik motivasyonu artıran özelliği gibi pozitif katkılarıyla sunulan farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin, öğretmenler tarafından benimsenmesi ve deneyimlenmesi amacıyla yola çıkılan bu çalışmada; öğretmenler uygulamalarını farklılaştırılmış öğretim tasarımı ilkelerine uygun olarak gerçekleştirmişlerdir ve öğrenci düşünceleriyle desteklenen görüşlerinde farklılaştırılmış öğretim üzerine birtakım farkındalıklarını yansıtmışlardır. Özellikle bütün öğrencilerin etkileşimlerinin fazla olacağı, aktif katılımı

sağlayacağı ve anlamlandırarak öğrenmelerine fırsat verebileceği yönündeki görüşlerinin ileriki çalışmalarda nicel verilerle desteklenmesi önem taşımaktadır. Bu çalışma, öğrenme ortamında kısa süreli bir farklılaştırılmış öğretim eğitimi ve kısa süreli bir uygulama gibi sınırlılıkları olmasına karşın öğretmenlerin bu deneyimlemeyi sağlayarak sunduğu çıkarımlarla ileriki çalışmalara öğrenme ortamı bileşenleri (teorik anlatım, etkinliklerin incelenmesi, uygulamalar) bakımından örnek sunmaktadır. Öğretim programlarının (MEB, 2013a, 2013b) öğretme ve öğrenme yaklaşımlarında yer alan bireysel farklılıklar gözetilmeli ilkesinin farklılaştırılmış öğretim yöntemiyle ele alınabilmesi; programlarda felsefesinin anlatılması ve birkaç etkinlik örneğinin yer almasıyla mümkün görünmemektedir. Bu etkinliklerin uygulama yapılacak gruplara göre nasıl esnetilmesi gerektiği öğretmenler tarafından keşfedilmelidir. Öğretmenlerin bu yöntemin kullanılmasında kendilerini daha yetkin hissedebilmeleri için bu yöntemin temel varsayımları, ilkeleri, olumlu yönleri, sınırlılıkları ve öğrencilere kazandırdıklarıyla açıklandığı; öğretmenlerin etkinlik örnekleriyle uygulamalarına ve kendilerini eleştirerek tekrar uygulamalarına fırsatların verildiği; farklılaştırılmış öğretim etkinliklerini yazdıkları ve uzmanlar tarafından dönütlerini aldıkları işbirlikli hizmet-içi eğitim programlarına ihtiyaçları olduğu ortaya çıkmaktadır.

5. KAYNAKLAR

- Anderson, K., M. (2007). Differentiating instruction to include all student. *Preventing School Failure*, 5 (3), 49-54.
- Atıcı, M. (2001). Öğretmen yetkinliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28, 483-499.
- Beecher, M. & Sweeny, S. M. (2008). Closing the achievement gap with curriculum enrichment and differentiation: one school's story. *Journal of Advanced Academics*, 19(3), 502-530.
- Betts, B. (2006). Getting Started with Differentiated Instruction. CEESA Conference. Mart 2006. <http://www.theptc.org/ttc/resources/diffstrat.html>
- Coulter, S.E. & Groenke, S. L. (2008). A differentiated vocabulary unit for john knowles'a seperate peace. *English Journal*, 97(4), 26-32.
- Cox, S. G. (2008). Differentiated instruction in the elementary schools. *Educ. Dig.*, 73(9), 52-54.
- Creswell, J.W. (2006). Understanding Mixed Methods Research, (Chapter 1). Retrieved from http://www.sagepub.com/upm-data/10981_Chapter_1.pdf
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Dreeszen, J. L. (2009). *The impact of differentiation on the critical thinking of gifted readers and the evolving perspective of the fifth grade classroom teacher*. Yayınlanmamış doktora tezi. College of Education Kansas State University.
- English, L. D. & Halford, G.S. (1995). *Mathematics education models and processes*. ABD: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Geisler, J., Hessler, R., Gardner, R., & Lovelace, T. (2009). Differentiated writing interventions for high-achieving urban African American elementary students. *Journal of Advanced Academics*, 20, 214-247.
- Gregory, G., & Chapman, C. (2007). *Differentiated instructional strategies: One size doesn't fit all*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hall, T., Strangman, N. & Meyer, A. (2003). *Differentiated instruction and implications for UDL implementation*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. Retrieved from http://aim.cast.org/publications/ncac/ncac_diffinstructudl.html.
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners, grades 3-12*. USA: Free Spirit Publishing.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2008). Educational Research, Quantitative, Qualitative and Mixed Research. 12.05.2016 tarihinde www.southalabama.edu/coe/bset/johnson/lectures/lec2.htm adresinden alınmıştır.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7): 14-26.
- Kapusnick, R., A. & Hauslein, C. M. (2001). The silver cup' of differentiated instruction. *Kappa Delta Pi Record*, 37(4), 156-159.
- Karadağ, R. (2014). Dünyada ve Türkiye'de farklılaştırılmış öğretimle ilgili yapılmış çalışmaların değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1301-1322.
- Karadağ, R. (2010). *İlköğretim Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: Bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Lange, K. (2009). *Lessons learned in an inclusive classroom: a case study of differentiated instruction*. Yayınlanmamış doktora tezi. Colorado State University Fort Collins, CO. (UMI No: 3385161).
- Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated instruction: Inclusive strategies for standards-based learning. *American Secondary Education*, 32 (3), 34-62.
- Leech, N. L. & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Qual Quant.*, 43, 265-275.
- Levy, H. M. (2008). Meeting the needs of all students through differentiated instruction: Helping every child reach and exceed standards. *The Clearing House*, 81(4), 161-164.
- McAdamis, S. (2001). Teachers tailor their instruction to meet a variety of student needs. *Journal of Staff Development*, 22(2), 1-5.
- Mcgarvey, B., Marriott, S. Morgan, V. & Abbott, L. (1997). The role of the core subject coordinator in supporting differentiation in Northern Ireland primary schools. *School Leadership & Management*, 17(3), 375-386.
- MEB (2013a). *Ortaokul matematik dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*, Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2013b). *Ortaöğretim matematik dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- National Research Council (2001). *Adding it up. helping children learn mathematics*. ed. Jeremy Kilpatrick, Jane Swafford, Findell Bradford. Mathematics Learning Study

- Committee, Center for Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. ABD: National Academy Press.
- NMSA Research Committee. (2003). Multiple learning and teaching approaches that respond to their diversity. In *Research and Resources in Support of this We Believe* (pp: 20-24; 26- 27). Westerville, OH: National Middle School Association.
- Nunley, K.F. (2004). *Layered curriculum: The practical solution for teachers with more than one student in their classroom* (2nd ed.) Kearney, NE:Morris.
- Parsons, S. A., Dodman, S. L., & Burrowbridge, S. C. (2013). Broadening the view of differentiated instruction. *Phi Delta Kappan*, 95(1), 38-42.
- Richards, M.R.E. & Omdal, S.N. (2007). Effects of tiered instruction on academic performance in a secondary science course. *Journal of Advanced Academics*, 18 (3), 424-456.
- Samms, P. (2009). *When teachers differentiate reading instruction for fifth grade students: Impacts on academic achievement, social and personal development*. Yayınlanmamış doktora tezi. Argosy University, Sarasota Campus. (UMI No: 3384616).
- Sharabi, G.G. (2009). *A phenomenological study of teacher perceptions of implementing the differentiated instruction approach*. Yayınlanmamış doktora tezi. University of Phoenix. (UMI No: 3393495).
- Smutny, J. F. (2004). *Differentiated instruction for young gifted children: How parents can help. Parenting for high potential*. Retrieved March 15, 2016, from ProQuest.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Sondergeld, T.A.& Schultz R. (2008). Science, standards, and differentiation: It really can be fun! *Gifted child today*, 31(1), 34-40.
- Thesien, T. (2002). *Differentiated instruction in the foreign language classroom: Meeting the diverse needs of all learners*. Languages Other Than English Center for Educator Development. Retrieved, 24.06.2016 from <http://www.sedl.org/located/communique/n06.pdf>.
- Tomlinson, C. A. (2001) *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms*. ABD: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2005) *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ABD: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Tomlinson, C. A.& McTighe, J. (2006) *Integrating differentiated instruction and understanding by design*. ABD: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Weber, C. L. (1999). Celebrating our future by revisiting our past. *Gifted Child Today Magazine*, 22 (6): 58-59.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research design and methods* (Third Edition). New Delhi: London.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

As each individual has been raised in different socio-cultural environments and has different preliminary knowledge, they possess different learning styles, interests, skills and abilities (Levy, 2008). In this context, it is hard to find children who make progress at the same pace and with the same characteristics. These individual differences should not be ignored so that the instructional process occurs efficiently in the education. Research reveals the positive effects of the instructional process which takes place on the basis of these individual differences on student developments (NMSA Research Committee, 2003). Teacher practices and opinions carry importance for running the differentiated learning-teaching process effectively. Indeed, teachers' competency of and opinions on the practice play an important role in perceiving student behaviors and guiding them (McNamara & Moreton, 1995 *in* Atıcı, 2001). Based on this fact, the purpose of the study is to examine teachers' competencies of differentiated instruction and teacher and student opinions on this learning process.

Method

The participants of this study which was performed as a mixed methods study, is composed of 6 mathematics teachers who serve at different state schools and the students (168 students) of one of the classrooms which those 6 teachers instruct separately. The teachers performed the differentiated instruction activities prepared by teacher candidates who were trained for differentiated instruction and subjected to the evaluation and adjustment of three experts for 6-8 class hours in their classrooms. Differentiated instruction activities were prepared using the tiered instruction technique in which the process is differentiated on the basis of learning styles of each classroom's students; the centers technique in which the process is differentiated on the basis of students' interests; and the station technique in which the content is differentiated on the basis of students' preparedness levels. One week before the procedure, the instruction performed by the teachers were observed by the two researchers for 4 class hours to collect data with the observation sheet which includes focal criteria such as which methods and strategies were being used in a typical mathematics class in which the procedure would take place, what type of activities were being used and whether individual differences were taken into consideration, etc. Next, the researchers explained to the participants the main assumptions of the differentiated instruction, instructional principles, instructional process and instructional techniques for a week.

The classes in which the differentiated instruction was applied were observed by the researchers with a checklist for 6-8 class hours to see if they complied with the design principles of differentiated instruction. The teacher opinions were received in the semi-structured interviews after the application. The students were asked to give opinions through written interviews. The research data were analyzed with the content analysis technique. The raw data obtained from

the research were encoded by two experts individually to ensure the reliability of the process and the fit index of the coding reliability was calculated to be 81%.

Result and Discussion

When considering the opinions on the activities performed in the first place, it was revealed that all of the teachers found the activities to be fun and intriguing and the students participated in the activities actively and student motivations were at a high level in the process. It has also been shown in different studies that students are more motivated to participate in the course actively in the classes in which the differentiated instruction was applied (Anderson, 2007; Beecher & Sweeny, 2008; Coulter & Groenke, 2008; Dreeszen, 2009; McAdamis, 2001; Tomlinson & McTigne, 2006). During the research process, the teachers and students reported that they found the differentiated instruction activities to be fun and intriguing. This finding in parallel with the literature was also achieved in the studies performed by Lange (2009) and Sondergeld and Schultz (2008). As for the teacher opinions on the group-study activities, it was revealed that the teachers observed that the students did not avoid taking duty and responsibilities as they study with their peers at the same level and their communications were more intense and efficient in the activities in which they shared an interest. This finding shows that the activities created in accordance with the preparedness levels contribute to the fact that students do not avoid taking duty and responsibility positively and the activities created in accordance with the “interests and learning styles” make positive contributions to the fact that students establish efficient communications. As for the teacher opinions on the advantages of the applications performed as group studies in the study, these contributions are supported by the student opinions that they had fun, helped each other, talked to each other to discuss the questions and the all of the group members participated in the study.

When examining the teacher opinions on how the differentiated instruction can affect student learning, the teachers reported that students could learn by the causation, all students would get into interaction more and participate more actively because they studied in the activities complying with their interests and levels and could have the chance to learn by interpreting things. These opinions presented by the teachers in accordance with their evaluation and observation during the application process are supported by different studies performed on the differentiated instruction which have found that it makes student learning easier since the process includes a student-centered model and create a learning environment that allows for meaningful learning (Geisler et al., 2009; Nunley, 2004; Theisen, 2002; Sondergeld & Schultz, 2008).

As for the teacher opinions on the problems which occurred or might occur during the differentiated instruction practices, they reported that the method was difficult because it required controlling the group studies and answering the student questions, the preparation stage took time and was difficult because the students were re grouped by their preparedness levels, interests and learning styles, and the activities should include additional studies because they ended in shorter periods than expected in some of the groups. When examining the classes of two

teachers, who mentioned about the difficulty of the classroom management, which were observed in terms of focal criteria such as which instructional methods and strategies are used and what type of activities are performed in a typical mathematics class during the practice, it was found that they rather used teacher-centered methods and techniques and enabled the students individually to participate in the activities in a passive way with short-answer and directing questions rather than using the group technique in the activities. It is thought that the reason why these teachers found the classroom management harder in the differentiated instruction process than other teachers may be that the students are not accustomed to the learning environments in which they participate in the course efficiently and need pondering questions. Among the problems which occurred or might occur in the differentiated instruction practices, the fact that “the preparation stage takes time and is difficult because the students are grouped by their preparedness levels, interests and learning styles” has also been mentioned in other studies in the literature (Karadağ, 2010; Lange, 2009; Sharabi, 2009; Sondergeld & Schultz, 2008). Another problem experienced in the practice was that “the activities should include additional studies because they ended in shorter periods than expected in some of the groups.” When considering it in the scope of differentiated instructional plans, it can be implied how the teachers noticed the necessity of protecting the flexibility, which is one of the basic foundations of the differentiated instruction because there are too many factors varying by the groups, is a positive awareness. When the teachers asked if they would use the differentiated instruction in future instructions, they reported that they might apply extensive and detailed plans complying with the instructional program and they could not prepare plans as in this practice because they did not have the knowledge and time.



Bilim Şenliğinin Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimine ve Öğrencilerin Fene Yönelik Tutumlarına Etkisi¹

The Effect of Science Fair on Prospective Teachers' Attitude towards Science Teaching and Students' towards Science

Hüsniye DURMAZ², Emrah OĞUZHAN DİNÇER³,
Aslıhan OSMANOĞLU⁴

Öz: Bu çalışmanın amacı bilim şenliği uygulamalarının öğretmen adaylarının fen öğretimine ve öğrencilerin fene yönelik tutumlarına olan etkilerini incelemektir. Bu nicel çalışmada, Fen Öğretimi Tutum Ölçeği öğretmen adaylarına ve Fene Yönelik Tutum Ölçeği öğrencilere bilim şenliği uygulamaları öncesi ve sonrasında uygulanmıştır. 2013-2014 bahar döneminde gerçekleştirilen bu çalışmaya, bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümü 3. sınıfında öğrenim görmekte olan ve araştırmacılardan Topluma Hizmet Uygulamaları dersini alan 34 öğretmen adayı ile il merkezindeki devlet okullarının 6-8. sınıf seviyelerinden 4 farklı ortaokuldan toplam 124 öğrenci katılmıştır. Bulgular her iki ölçüğe dair öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı farklılık olduğuna işaret etmektedir. Buna göre, bilim şenliği uygulamalarının öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumlarına anlamlı şekilde etki ettiği ve ortaokul öğrencilerinin fene yönelik tutumunu anlamlı şekilde etkilediği söylenebilir. Öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarına bilim şenliklerine katılma fırsatlarının tanınmasının ve bilim şenliklerine yönelik seminerler verilmesinin zengin deneyimler elde etmeleri noktasında faydalı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: Fen öğretimine yönelik tutum, fene yönelik tutum, bilim şenliği, fen öğretmen adayları, ortaokul öğrencileri

Abstract: The aim of this study was to examine the effect of science fair practices on the attitudes of prospective science teachers towards science teaching and students towards science. As a quantitative study, Science

¹ Bu çalışma, 9. Uluslararası Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi'nde özet bildirisi olarak sunulmuştur.

² Yrd. Doç. Dr. 1, Trakya Üniversitesi 1, e-posta: husniyedurmaz@trakya.edu.tr

³ Yrd. Doç. Dr. 2, Trakya Üniversitesi 2, e-posta: eoguzhan@trakya.edu.tr

⁴ Yrd. Doç. Dr. 3, Trakya Üniversitesi 3, e-posta: aslihanosmanoglu@trakya.edu.tr

Teaching Attitude Scale was administered to prospective science teachers and Attitude towards Science Scale was administered to students before and after science fair activities. The study was conducted with 34 junior prospective teachers from the Department of Science Education of the Faculty of Education in a state university and who were taking Community Service course from the researchers in 2013-2014 spring semester as well as 124 middle school students from the 6-8th grades in 4 different schools in the city center. The results revealed a significant difference between the pretest and posttest of both scales. Accordingly, it might be suggested that science fair practices positively affect prospective teachers' attitudes towards science teaching as well as students' attitudes towards science. It is believed that providing prospective teachers opportunities with participating to science fair activities and giving seminars related to science fairs might be effective in helping them having rich experiences.

Keywords: *Attitude towards science teaching, attitude toward science, science fair, prospective science teachers, secondary school students*

1. GİRİŞ

1.1. Fene Yönelik Tutum

Fen öğreniminin üç temel boyutunu bilgi, beceri ve tutumlar oluşturur (Flick 1993). Kind, Jones ve Barmby (2007)'ye göre tutum, bir bireyin bir nesneye yönelik bilgi ve inançları çerçevesinde o nesneye karşı sahip olduğu duygularını ifade etmektedir. Fene yönelik tutum ise fene, okuldaki fen derslerine ve fenin topluma etkilerine dair değerler, inançlar ve duyguları içermektedir (Osborne, Simon, & Collins, 2003).

Fene ve fen öğretimine yönelik tutum çalışmaları, fen çalışmaları arasında ilgi gören konulardandır (Barmby, Kind, & Jones, 2008; Potvin & Hasni, 2014a; van Aalderen-Smeets, van Der Molen, & Asma, 2012). Alan yazında öğrencilerin fene yönelik tutum ve ilgilerinin 14 yaş öncesinde geliştiğine işaret edilmektedir (Osborne & Dillon, 2008). Öte yandan, öğrencilerin ilgileri sınıf seviyeleri yükseldikçe, özellikle de ortaokuldan itibaren düşünüş göstermektedir (Barmby, Kind, & Jones, 2008; Bennett & Hogart, 2009; Potvin & Hasni, 2014a, 2014b). Bu noktada alan yazın, erken yaşlardan itibaren öğrencilerin fene yönelik olumlu tutum geliştirmelerinin önemine dikkat çekmektedir (Hong, Lin, Wang, Chen, & Yang, 2013). Fene yönelik olumlu tutumun eğitim sürecinde olumlu tecrübeler edinilmesi ile ilgili olduğu (Blenis 2000) ve öğrencilerin tutumlarının onların gelecekteki meslek seçimlerinde belirleyici olabileceği (Tai, Liu, Maltese, & Fan, 2006) dikkate alındığında, okul-içi ve okul-dışı fen uygulamalarının önemi daha net ortaya çıkmaktadır.

Van Aalderen-Smeets, van Der Molen ve Asma (2012) öğretmen ve öğretmen adaylarının fene yönelik tutumlarının incelenmesinin önemli olduğunu belirtmektedir. Buna göre, fene yönelik olumsuz tutuma sahip olan öğretmen ve/veya öğretmen adaylarının geçmiş öğrenim hayatlarında olumsuz birtakım tecrübeler edinmiş olmaları ve bu olumsuzlukların onların öğretim kalitelerini

olumsuz etkilemesi mümkündür. Fen öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik olumlu tutuma sahip olmaları beklendiğinden, öğretmen yetiştiricilerin öğretmen eğitimi sürecinde öğretmen adaylarının tutumlarını geliştirme noktasında etkili ortam ve fırsatlar yaratması önem arz etmektedir. Özellikle öğretmen eğitimcileri, öğretmenler, öğretmen adayları ve öğrencileri bir araya getiren etkili ortamlar yaratılmasının öğretmen adaylarının fen öğretimine ve öğrencilerin de fene yönelik tutumlarını artırma noktasında faydalı olabileceği düşünülmektedir.

1.2. Bilim Şenlikleri

Okul-dışındaki fen öğrenme deneyimleri fene yönelik olumlu tutum, ilgi, motivasyon ve fenle ilgili becerileri geliştirmeyi etkileyebilmektedir (Lin & Schunn, 2016). Okul-dışı fen öğrenme etkinliklerinden biri olan bilim şenlikleri de öğrencilerin araştırma soruları ve bunlara yönelik çözüm yöntemleri geliştirmesi ve elde ettikleri bulguları tartışmasını (Chen, Lin, Hsu, & Lee, 2011), yani araştırma temelli deneyimler oluşturmaya imkân sağlaması (Smith, 2013) ve fene yönelik tutumlarını olumlu yönde artırması (George, 2003; Sorge, Newsom, & Hagerty, 2000) nedeniyle fen eğitimi desteklemede önemli rol oynamaktadır. Fisanick (2010) ortaokul fen öğretmenlerinin tutumları ile öğrencilerin bilim şenlikleri yarışmalarına katılımı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, öğretmenlerin, yarışmaya katılan öğrencilere iletişim fırsatı sağlaması, araştırmaya olan ilgiyi artırması ve diğer öğrenci-bilim insanlarıyla iletişim kurma fırsatı yaratmasından dolayı bilim şenliği yarışmalarına yönelik güçlü tutumlara sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Birçok eğitimci, öğrencilerin bilim şenliği projelerine katıldığında fene yönelik tutumlarının, bilimsel süreç becerilerinin ve fenle ilgili içerik bilgilerinin geliştiğini ve bilim şenliklerinin öğrenci başarısını artırmaya yardımcı olduğunu düşünmektedir (Czerniak, 1996). Benzer şekilde, Betts (2014) alan yazına dayanarak, sınıf içerisindeki bilimsel incelemelerin, bilim şenliği projelerinin ve laboratuvar çalışmalarının öğrencilere kavramsal öğrenme, araştırma-sorgulama becerisi ve fene yönelik tutum ve eleştirel düşünme becerileri gibi duyuşsal kazanımları geliştirme noktasında fırsatlar yarattığını ve öğretmenlerin bilim şenliklerinin fen eğitimi hedeflerine ulaşılmasında olumlu bir etkisi olduğuna inandıklarını ifade etmektedir. Alan yazına göre, bilim şenliği uygulamalarının öğrencilerin yanı sıra, öğretmen ve öğretmen adaylarının da fene yönelik tutumlarında olumlu etki yapmada ve fene yönelik ilgilerinin artmasında önemli bir rolü söz konusudur (Bencze & Bowen, 2009; Chen ve diğ.. 2011; Grote 1995; Hughes 2004).

Bilim şenliği uygulamalarının olumlu yönlerinin yanı sıra eleştirilen tarafları da söz konusudur. Alan yazında bazı öğrencilerin bilim şenliklerini rekabetçi bulduklarına ve kaygı seviyelerini artırdığına yönelik eleştirilerden bahsedilmektedir (Czerniak, 1996; Schmidt, 2014; Yaşar & Baker, 2003). Bazı kaynaklar ise daha çok sosyo-ekonomik açıdan yüksek seviyedeki öğrencilerin bilim şenliği uygulamalarından yararlanabildiğine dikkat çekmektedir (Bencze & Bowen, 2009). Yarışmaya dayalı bilim şenlikleri, öğrencilerin fene yönelik tutumlarında olumsuz etki yaratabilmektedir (Jaworski, 2013).

Tüm bu eleştirilere rağmen bilim şenlikleri her yaştan öğrenci grubu için faydalı uygulamalar olarak kabul görmektedir (Korkmaz, 2012). Bilim şenliklerinin belirli standartlara oturtulması ve yarışmadan ziyade iletişim ağırlıklı olması ile fene yönelik tutumu olumlu yönde artırması mümkündür (Rillero, 2011). Martin (2009)'a göre de eğlenceli, başarılı ve sorgulamaya yönelik bilim şenliği uygulamaları ile fene yönelik olumlu tutum geliştirmede uzun vadeli kazançlar sağlanabilmektedir.

1.3. Çalışmanın Önemi ve Amacı

Fen eğitimini iyileştirmek, öğretmenler için daha iyi bir eğitim ve öğrencilerin bilimsel ilkeleri daha iyi anlaması anlamına gelmektedir (Maltase & Tai, 2010). Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının olumlu olmasının daha etkili öğretim verebilmeleri ve öğrencilerini motive edebilmeleri noktasında önemli olduğu bilinmektedir (van Aalderen-Smeets, van Der Molen, & Asma, 2012). Bu nedenle, öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumlarının incelenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, bilim şenliği uygulamalarının öğretmenler, öğretmen adayları ve öğrenciler için olası faydaları göz önünde bulundurulduğunda, bilim şenliğinin öğretmen ve öğrencilerin sırasıyla fen öğretimine ve fene yönelik tutumlarına etkilerinin incelendiği çalışmaların artırılması gerektiği düşünülmektedir. Bilim şenliği uygulamaları Avrupa ülkelerinde yaygın uygulamalardandır ve diğer ülkelerde de uygulamaları gittikçe artmaktadır (Bultitude, McDonald, & Custead, 2011). Ülkemizde bu tür uygulamalar artış gösterse de bilim şenliklerinin öğretmen adayları ve öğrencilerin tutumlarına yönelik olası etkilerine dair daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Ülkemiz okullarında bilim şenliği uygulamalarının gerçekleştirilmesi ile öğretmen ve öğrencilerin fene yönelik ilgilerinin daha fazla çekilebileceği düşünülmektedir. Bu sayede ileride daha ileri düzeyde ve daha kapsamlı bilim şenliği uygulamalarının gerçekleştirilmesi mümkün olabilecektir. Bilim şenliklerinde uygulanacak etkinlikler ile fenin günlük hayatla ilişkisinin fark ettirilmesi, öğrencilerin fene yönelik bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi ve fene yönelik ilgi ve tutumlarının artırılması mümkündür. Ayrıca, alan yazında bilim şenliği uygulamalarının öğrencilerin fene olan ilgilerine etkisine dair çalışma eksikliği göze çarpmaktadır (Dionne ve diğ., 2012; Finnerty 2013).

Bu çalışmada, bilim şenliği uygulamalarının öğretmen adaylarının fen öğretimine ve öğrencilerin fene yönelik tutumlarına olası etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla şu araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- (1) Fen öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumlarında bilim şenliği öncesi ve sonrasında anlamlı fark var mıdır?
- (2) Ortaokul öğrencilerinin fene yönelik tutumlarında bilim şenliği öncesi ve sonrasında anlamlı fark var mıdır?

2. YÖNTEM

Bu bölümde, katılımcılar, uygulama süreci, veri toplama ve veri analizine dair bilgi sunulmaktadır.

2.1. Katılımcılar

Çalışmanın katılımcılarını bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümü 3. sınıfında öğrenim görmekte olan ve araştırmacılardan Topluma Hizmet Uygulamaları dersini alan 34 fen öğretmen adayı ile 4 farklı ortaokuldan seçilen toplam 124 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma 2013-2014 bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Ortaokul öğrencileri il merkezindeki devlet okullarının 6-8. sınıf seviyelerinden seçilmiştir. Katılımcılara dair demografik bilgi Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1. Demografik bilgi

Katılımcılar	#	Yaş	Sınıf	Cinsiyet
Öğretmen adayları	34	20-22	3	27 kız / 7 erkek
Ortaokul öğrencileri	124	12-14	6-8	80 kız / 44 erkek

2.2. Uygulama Süreci

Uygulama sürecinin ilk aşamasında, araştırmacılardan 14 haftalık Topluma Hizmet Uygulamaları dersini almakta olan 4 ayrı gruptan toplam 34 öğretmen adayıyla görüşülmüş ve ders kapsamında birlikte bilim şenliği düzenleme kararı alınmıştır. Topluma Hizmet Uygulamaları dersi, eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme programlarında zorunlu ders olarak okutulmakta ve öğretmen adaylarında sosyal sorumluluk farkındalığı oluşturma amacını taşımaktadır. Ders kapsamında, teorik ve uygulamalı olarak öğretmen adaylarının iş birliği içinde çalışma, etkili iletişim kurma ve öz-değerlendirme gibi becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Okullarda gerçekleştirilecek gönüllü çalışmalar da bu dersin kapsamına girmektedir. Ders genel olarak 8-10 kişilik gruplardan oluşan öğretmen adayları ile bir öğretim üyesinin gözetim ve rehberliğinde yürütülmektedir. Bu çalışmada, araştırmacılar öğretmen adayı gruplarının rehberliğini üstlenmiş ve ders kapsamında adaylarla birlikte bilim şenliği uygulaması geliştirmiş ve ortaokullarda uygulamıştır. Bu sayede öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk geliştirmesi, öğrencilerle iletişime geçmesi ve hem kendi hem de öğrencilerin fene yönelik tutumlarının geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Uygulama süreci, ortaokulların ve öğrencilerin seçimi, öğretmen adaylarına ve öğrencilere öntest uygulanması, deneylerin seçimi, öğretmen adayları ve öğrencilerin eğitilmesi, bilim şenliği uygulaması ile öğretmen adaylarına ve öğrencilere sönstest uygulanması aşamalarını kapsamaktadır. Buna göre ilk aşamada, il merkezine bağlı devlet okullarından düşük ve orta-ekonomik

sınıfa dahil olan 4 okul, okul müdürleriyle yapılan görüşmelerin ardından seçilmiştir. Bu okullarda fen laboratuvarları olmadığı ya da olsa bile aktif kullanılmadığı gözlenmiştir. Çalışma kapsamında, her bir okuldan 3-4 kişilik öğrenci grupları oluşturulmak suretiyle toplamda 124 öğrenci ile çalışılmıştır. Bu öğrenci grupları, 8-9 öğretmen adayından oluşan rehber gruplarla okullarında bilim şenliği uygulaması gerçekleştirmek üzere eğitim almışlardır. Öğrenci seçimini öğretmenler gerçekleştirmiştir. Buna göre öğretmenler gönüllü öğrencileri ve/veya fen dersinde başarılı olan öğrencileri uygulamaya dahil etmişlerdir.

Bilim şenliği uygulamaları öncesinde öğretmen adayları ve öğrencilere nicel ölçme araçları uygulanarak ön veriler toplanmıştır. Ardından öğretmen adayları ve öğrenciler deney önerileri geliştirmişler ve araştırmacıların da desteği ve rehberliği ile deneylere karar verilmiştir. Bu deneyler ağırlıklı olarak gösteri deneylerinden oluşmuştur. Deneyler öncelikle üniversitenin laboratuvarında denenmiş ve bu aşamada araştırmacılar tarafından öğretmen adaylarına rehberlik sağlanmıştır. Bunu izleyen aşamada, öğretmen adayları veli ve okul müdürlerinin izniyle okul sonrasında öğrenci gruplarına rehberlik etmiş ve öğrenciler deney uygulamalarında özgüven kazanana kadar bu rehberlik devam etmiştir (2-3 hafta). Öğrenciler deney hazırlıklarının yanı sıra deneylerine yönelik poster hazırlıkları da yapmıştır.

Bilim şenlikleri 4 okulda birer günlük uygulamalar şeklinde gerçekleştirilmiştir. Uygulamalara, uygulamanın yapıldığı okulun öğrencilerinin yanı sıra, yakın çevreden diğer okulların öğrencileri de ziyaretçi olarak katılmıştır. Uygulama aşamasında her bir deney, öğrenci grupları tarafından öğretmen adayları rehberliğinde ilgili şantta ziyaretçi öğrenci grupları için gün boyu tekrar edilmiştir. Araştırmacılar tüm bilim şenliği uygulamalarında gözlemci ve gerektiğinde rehber olarak hazır bulunmuştur.

Bilim şenliği uygulamalarının bitiminde öğretmen adayları ve öğrencilere nicel ölçme araçları tekrar uygulanmıştır.

2.3. Veri Toplama

Öğretmen adayları ve ortaokul öğrencilerinin sırasıyla fen öğretimine ve fene yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla nicel ölçme araçları ön ve son test olarak katılımcılara uygulanmıştır. Buna göre, Fen Öğretimi Tutum Ölçeği (FÖYTÖ) öğretmen adaylarına ve Fene Yönelik Tutum Ölçeği (FYTÖ) öğrencilere bilim şenliği uygulamaları öncesinde ve sonrasında uygulanmıştır. Fen Öğretimi Tutum Ölçeği (FÖYTÖ), Thompson ve Shringley (1986) tarafından geliştirilmiş ve dilimize Tekkaya, Çakıroğlu ve Özkan (2002) tarafından uyarlanmıştır. Bu ölçek 5'li Likert tipinde ve 21 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.83'tür. Bu çalışmada ise Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı 0.75 olarak hesaplanmıştır. Fene Yönelik Tutum Ölçeği (FYTÖ) ise Barmby, Kind, Jones ve Bush (2005) tarafından geliştirilmiş olup, dilimize Kaya ve Büyük (2011) tarafından uyarlanmıştır. Yine 5'li Likert tipi olan bu ölçek de 21 maddeden oluşmaktadır (13 madde fen ve teknoloji dersine, 8 madde fen deneylerine yönelik

tutumu ölçmek üzere). Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0,85'tir. Bu çalışmada ise güvenilirlik katsayısı 0.85 olarak bulunmuştur.

2.4. Veri Analizi

Veri analizleri SPSS yardımıyla betimleyici ve çıkarımsal istatistiksel analiz teknikleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada kontrol grupsuz öntest-sontest deseni kullanılmıştır (Fraenkel & Wallen, 2009). Ön ve sontestlerin karşılaştırılması öncesinde ilişkililer için normallik varsayımı test edilmiş ve normal dağılım gösteren durumlarda ilişkili örneklem için t-testi, aksi durumlarda ise parametrik olmayan yöntemlerde ilişkili örneklem için t-testinin karşılığı olan Wilcoxon testi uygulanmıştır. Veriler $p=0.05$ anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Fen Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Tutumlarında Bilim Şenliği Öncesi ve Sonrasında Anlamlı Fark Var mıdır?

İlişkili örneklem için verilerin normal dağılımını test etmek amacıyla öncelikle Shapiro-Wilk testi ($n=31$) uygulanarak normallik varsayımı test edilmiştir (FÖYTÖ(ön) için çarpıklık=0.115, basıklık=-1.106, Statistic(31)=0.954, $p=0.198$; FÖYTÖ(son) için çarpıklık=0.318, basıklık=0.004, Statistic(31)=0.963, $p=0.359$) ve ön ve sontest betimsel istatistik değerleri normal dağılım gösterdiğinden ($p>0.05$), parametrik yöntemlerde ilişkili örneklem için t-testi kullanılmıştır.

Tablo 2. Fen Öğretimi Tutum Ölçeği (FÖYTÖ) t-testi sonuçları

	n	X	Ss	sd	t	Cohen d	p
Öntest	31	68.580	6.597	30	-3.666	.599	.001
Sontest	31	72.387	6.086				

* $p<0.05$

Analiz sonuçları, öğretmen adaylarının ön ve sontest betimsel istatistik değerleri arasında anlamlı fark olduğunu göstermektedir ($t(30)=-3.666$; $p<0.05$). Cohen'in d değeri 0.599 olarak hesaplanmış olup, orta düzeyde etki büyüklüğüne işaret etmektedir (Cohen, 1988).

3.2. Ortaokul Öğrencilerinin Fene Yönelik Tutumlarında Bilim Şenliği Öncesi ve Sonrasında Anlamlı Fark Var mıdır?

Verilerin normal dağılımını test etmek amacıyla öncelikle Kolmogorov-Smirnov testi ($n=124$) uygulanmıştır (FYTÖ(ön) için çarpıklık= -1.37, basıklık= 7,02, Statistic(124)= 0.16, $p = ,05$; FYTÖ(son) için çarpıklık=-0.62, basıklık=

-0,002, Statistic(124)= 0.108, p=0.01). Ön ve sönstest toplamları normal dağılım göstermediği için (p<.05), ilişkili örneklemler t-testinin parametrik olmayan karşılığı olan Wilcoxon testi kullanılmıştır.

Tablo 3. Fene Yönelik Tutum Ölçeği (FYTÖ) Wilcoxon testi sonuçları

	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	45 ^a	51.72	2327.50	-2.815 ^a	.005
Pozitif Sıra	70 ^b	62.04	4342.50		
Beraberlik	9 ^c				
Toplam	124				

a. son-tutum<ön-tutum, b. son-tutum>ön-tutum, c. son-tutum=ön-tutum

Analiz sonuçları, ortaokul öğrencilerinin bilim şenliği ve sonrası fene yönelik tutumlarında anlamlı bir fark olduğuna işaret etmektedir (Z(124)= -2,815; p<.05). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, elde edilen bu farkın pozitif sıralar yani sönstest puanları lehine olduğü görölmektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Çalışma bulguları, fen öğretmen adaylarının fen öğretime ve ortaokul öğrencilerinin fene yönelik tutumu başlıkları altında tartışılacaktır.

4.1. Bilim Şenliğinin Fen Öğretmen Adaylarının Fen Öğretime Yönelik Tutumuna Etkisi

Öğretmen yetiştirme sürecinde, öğretmen adaylarının fene yönelik tutumlarının belirlenmesi ve varsa negatif tutumların tespit edilmesi, fen eğitime dair problemlerin giderilmesi noktasında belirleyicidir (Watters & Ginns, 2000). O halde, öğretmen adaylarının fen öğretime yönelik tutumlarını belirlemeye ve artırmaya yönelik daha fazla çabaya gereksinim vardır. Çalışma bulguları, bilim şenliği uygulamalarının öğretmen adaylarının fen öğretime yönelik tutumlarına anlamlı bir şekilde etki ettiğini göstermektedir. Bu bulgu, alan yazındaki çeşitli çalışmalarla da uyum göstermektedir (Grote 1995; Hughes 2004; Hume & Coll, 2008).

Fisanick (2010) ortaokul fen öğretmenlerinin tutumları ile öğrencilerin bilim şenlikleri yarışmalarına katılımı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasının sonucunda, önemli öğretmen davranışının 3 yönünü belirlemiştir: Öğretmenin tutumu, öğretmenin öğrenci-öğrenme modlarına ilişkin tercihleri ve öğrencileri bilim şenlikleri yarışmaları için motive etmesi. Buradan yola çıkarak, öğretmen yetiştirme sürecinde bilim şenliklerine yer verilmesinin öğretmen adaylarının fen öğretime yönelik tutumlarını artırma noktasında faydalı olabileceği düşünülmektedir.

4.2. Bilim Şenliğinin Ortaokul Öğrencilerinin Fene Yönelik Tutumuna Etkisi

Çalışma bulguları, bilim şenliği uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin fene yönelik tutumunu anlamlı bir şekilde etkilediğini göstermiştir. Bu bulgu, alan yazında yer alan ve bilim şenliklerinin öğrencilerin fene yönelik tutum ve ilgilerini artırdığına işaret eden çalışmaları destekler niteliktedir (Bencze & Bowen, 2009; Hughes 2004; Hume & Coll, 2008 akt. Chen ve diğ., 2011; Potvin & Hasni, 2014a).

Sorge ve arkadaşları (2000), bilim şenlikleri gibi etkinliklerin, öğrencilerin bilime yönelik olumlu tutumlarının artmasına, bilimsel kavramları anlamalarına ve genel olarak tüm performanslarının gelişmesine katkı sağladığını ileri sürmektedir. Öte yandan, alan yazında bilim şenliklerinin öğrencilerin fene yönelik tutumlarına olumlu etki etmediğini gösteren çalışmalar da mevcuttur. Örneğin, Yaşar ve Baker (2003) çalışmalarında bilim şenliğine zorunlu olarak katılan deney grubu ile şenliğe katılmayan kontrol grubu arasında fene yönelik tutum açısından anlamlı bir fark bulamamıştır. Benzer şekilde, Jaworski (2013) de ortaokul düzeyindeki öğrencilerle gerçekleştirdiği çalışmasında öğrencilerin fene yönelik tutumlarının aynı seviyede kaldığını, hatta düşüş gösterdiğini ifade etmiştir. Bu bulgulara rağmen, Finnerty (2013), çalışmasında her ne kadar bilim şenliğine katılan ve katılmayan öğrencilerin fene yönelik ilgi ve tutumlarına dair ön ve sönest skorları arasında anlamlı bir fark bulamamış olsa da öğrencilerin bilim şenliği deneyiminden yararlandıkları ve fene yönelik ilgi ve tutumlarında şenlik uygulamasının önemli rol oynadığı sonucuna ulaşmıştır.

Maltase ve Tai (2010) çalışmalarının örnekleminde yer alan bilim insanları ve lisansüstü öğrencilerinin çoğunun fene yönelik ilgilerinin ortaokula girmeden önce oluştuğunu belirtmektedir. Öğrencilerin fene yönelik motivasyonu, fenden hoşlanmaları ve fene yönelik gelecek eğilimleri ile kullanılan çeşitli öğretim ve öğrenim etkinliklerinin türü ve bunların uygulanma sıklığı arasında ilişki söz konusudur (Hampden-Thompson, & Bennett, 2013). Bu noktada, öğrencilerin ilkokuldan lise dönemine doğru ilerledikçe fene yönelik ilgilerinin azaldığı (Christidou 2011) ve özellikle fen öğrenmeye yönelik tutumlarında önemli bir düşüş gerçekleştiği (Barmby, Kind, & Jones, 2008) göz önünde bulundurulursa, bilim şenliği gibi uygulamalarla öğrencilerin ilgi ve tutumlarının azalmasının önüne geçilmesinin yerinde olacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak, çalışma kapsamında bilim şenliği uygulamalarının öğretmen adaylarının fen öğretimine ve öğrencilerin fene yönelik tutumlarına olumlu etki yaptığı görülmüştür. Çalışmanın daha fazla katılımcıyla tekrarlanmasının ve nitel verilerle desteklenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Öğretmen adayları ve öğrencilere bilim şenliklerine katılma fırsatı verildiğinde, gelecekte aktif bir şekilde bilim şenliklerinde görev alabilecekleri ya da şenlik düzenleyebilecekleri umulmaktadır. Öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarına bu tür fırsatların Topluma Hizmet Uygulamaları ve/veya Özel Öğretim Yöntemleri derslerinde tanınmasının ve bilim şenliklerine yönelik seminerler verilmesinin zengin deneyimler elde etmeleri noktasında faydalı olacağı düşünülmektedir. Bunun da ötesinde, okul ve üniversiteler arasında

kurulacak iş birlikleri sayesinde hem öğrenciler hem öğretmen adayları hem de öğretmenlerin fen eğitimi açısından fayda edilmeleri mümkün olabilecektir.

5. KAYNAKLAR

- Barmby, P., Kind, P.M., & Jones, K. (2008). Examining changing attitudes in secondary school science. *International Journal of Science Education*, 30(8), 1075–1093. doi:10.1080/09500690701344966
- Bencze, J. L. & Bowen, G. M. (2009). A National Science Fair: Exhibiting support for the knowledge economy. *International Journal of Science Education*, 31(18), 2459–2483. doi: 10.1080/09500690802398127
- Bennett, J. & Hogarth, S. (2009). Would you want to talk to a scientist at a party? High school students' attitudes to school science and to science. *International Journal of Science Education*, 31(14), 1975–1998. doi:10.1080/09500690802425581
- Betts, J. N. (2014). *Evaluation of a High School Fair Program for Promoting Successful Inquiry-based Learning*. Unpublished doctoral dissertation, Portland State University.
- Blenis, D.S. (2000). *The effects of mandatory, competitive science fairs on fifth grade students' attitudes toward science and interests in science*. East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning. (ERIC Document Reproduction Service No. ED. 443 718).
- Bultitude, K., McDonald, D., & Custead, S. (2011). The rise and rise of science festivals: An international review of organised events to celebrate science. *International Journal of Science Education, Part B: Communication and Public Engagement*, 1(2), 165-188. doi: 10.1080/21548455.2011.588851
- Chen, J.J., Lin, H.S., Hsu, Y.S., & Lee, H. (2011). Data and claim: The refinement of science fair work through argumentation. *International Journal of Science Education, Part B: Communication and Public Engagement*, 1(2), 147-164. doi: 10.1080/21548455.2011.582707
- Christidou, V. (2011). Interest, attitudes and images related to science: Combining students' voices with the voices of school science, teachers, and popular science. *International Journal of Environmental and Science Education*, 6(2), 141–159. ERIC Number: EJ944846
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Czerniak, C. M. (1996). Predictors of success in a district science fair competition: An exploratory study. *School Science and Mathematics*, 96(1), 21-27. doi: 10.1111/j.1949-8594.1996.tb10208.x
- Dionne, L., Reis, G., Trudel, L., Guillet, G., Kleine, L., & Hancianu, C. (2012). Students' sources of motivation for participating in science fairs: An exploratory study within the Canada-Wide science fair 2008. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 10(3), 669-693.
- Finnerty, V. (2013). *Can participation in a school science fair improve middle school students' attitudes toward science and interest in science careers?* Unpublished doctoral dissertation, University of Massachusetts Lowell. UMI Number: 3570455

- Fisanick, (2010). *A descriptive study of the middle school science teacher behavior for required student participation in science fair competitions*. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University of Pennsylvania.
- Flick, L.B. (1993). The meanings of hands-on science. *Journal of Science Teacher Education*, 4(1), 1-8.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to Design and Evaluate Research in Education*. (7th ed.) New York: McGraw-Hill.
- George, R. (2003). Growth in students' attitudes about the utility of science over the middle and high school years: Evidence from the longitudinal study of American youth. *Journal of Science Education and Technology*, 12(4), 439-448.
- Grote, M. G. (1995). Science teacher educators' opinions about science projects and science fairs. *Journal of Science Teacher Education*, 6(1), 48-52.
- Hampden-Thompson, G., & Bennett, J. (2013). Science teaching and learning activities and students' engagement in science. *International Journal of Science Education*, 35(8), 1325–1343, <http://dx.doi.org/10.1080/09500693.2011.608093>
- Hong, Z-R., Lin, H-S., Wang, H-H., Chen, H-T., & Yang, K-K. (2013). Promoting and scaffolding elementary school students' attitudes toward science and argumentation through a science and society intervention. *International Journal of Science Education*, 35(10), 1625-1648. doi: 10.1080/09500693.2012.734935
- Hughes, P. (2004). Mainstream chemical research in school science. *School Science Review*, 85(312), 71–76.
- Hume, A., & Coll, R. (2008). Student experiences of carrying out a practical science investigation under direction. *International Journal of Science Education*, 30(9),1201-1228. doi: 10.1080/09500690701445052
- Jaworsky, B. A. (2013). *The effects of science fairs on students' knowledge of scientific inquiry and interest in science*. Unpublished masters thesis, Montana State University, Bozeman, Montana.
- Kaya, H., & Büyük, U. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine ve fen deneylerine karşı tutumları [Attitudes towards science and technology cours and science experiments of the elementary school's 2nd grade students]. *Türk Bilim Araştırma Vakfı [Turkish Science-Research Foundation] (TÜBAV) Bilim Dergisi*, 4(2),120-130.
- Kind, P., Jones, K., & Barmby, P. (2007). Developing attitudes towards science measures. *International Journal of Science Education*, 29(7), 871–893.
- Korkmaz, H. (2012). Making science fair: How can we achieve equal opportunity for all students in science? *Procedia–Social and Behavioral Sciences*, 46, 3078–3082. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.014
- Lin, P-Y., & Schunn, C. D. (2016). The dimensions and impact of informal science learning experiences on middle schoolers' attitudes and abilities in science. *International Journal of Science Education*, 38(17), 2551-2572. doi: 10.1080/09500693.2016.1251631
- Maltese, A. V., & Tai, R. H. (2010) Eyeballs in the fridge: Sources of early interest in science. *International Journal of Science Education*, 32(5), 669-685. doi:10.1080/09500690902792385
- Martin, D. J. (2009). *Elementary Science Methods: A Constructivist Approach*. Fifth Edition, Wadsworth, Cengage Learning, USA.

- Osborne, J., & Dillon, J. (2008). *Science Education in Europe: Critical Reflections. A Report to the Nuffield Foundation*. Retrieved at April 17, 2015, from: http://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/Sci_Ed_in_Europe_Report_Final.pdf
- Osborne, J., Simon, S., & Collins, S. (2003). Attitudes towards science: A review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1049–1079. doi:10.1080/0950069032000032199
- Potvin, P., & Hasni, A. (2014a). Interest, motivation and attitude towards science and technology at K-12 levels: A systematic review of 12 years of educational research. *Studies in Science Education*, 50(1), 85-129. doi: 10.1080/03057267.2014.881626
- Potvin, P., & Hasni, A. (2014b). Analysis of the decline in interest towards school science and technology from grades 5 through 11. *Journal of Science Education and Technology*, 23(6), 784–802. doi: 10.1007/s10956-014-9512-x
- Rillero, P. (2011). A Standards-based science fair: A revamped fair places less emphasis on competition and more on communication. *Science & Children*, 48(8), 32-36.
- Schmidt, K. M. (2014). *Science fairs and science olympiad: Influence on student science inquiry learning and attitudes toward stem careers and coursework*. Unpublished doctoral dissertation, Northern Illinois University Dekalb, Illinois.
- Smith, V. L. (2013). *Science fair: Is it worth the work? A qualitative study on deaf students' perceptions and experiences regarding science fair in primary and secondary school*. Unpublished doctoral dissertation, University of Southern Mississippi. <http://aquila.usm.edu/dissertations/45>
- Sorge, C., Newsom, H. E., & Hagerty, J. J. (2000). Fun is not enough: Attitudes of Hispanic middle school students toward science and scientists. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 22(3), 332-345.
- Tai, R., Liu, C., Maltese, A., & Fan, X. (2006). Planning early for careers in science. *Science*, 312(1143), 1143-1144. doi:10.1126/science.1128690
- Tekkaya, C., Çakiroğlu, J., & Özkan, Ö. (2002). A case study on science teacher trainees. *Science and Education*, 27(126), 15-21.
- Van Aalderen-Smeets, S.I., van Der Molen, J.H.W., & Asma, L.J.F., (2012). Primary teachers' attitudes toward science: A New Theoretical Framework. *Science Education*, 96(1), 158-182.
- Watters, J.J., & Ginns, I.S. (2000). Developing motivation to teach elementary science: Effect of collaborative and authentic learning practices in preservice education. *Journal of Science Teacher Education*, 11(4), 277-313.
- Yaşar, S., & Baker, D. (2003). *The Impact of involvement in a science fair on seventh grade students*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association of Research in Science Teaching, Philadelphia, PA. ED 478 905. Available at: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=ED478905>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Knowledge, skills, and attitude are the main dimensions in science learning (Flick, 1993). Kind, Jones, and Barmby (2007) define attitude as the emotions of an individual towards an object within the scope of his/her knowledge and beliefs regarding that object. Attitude towards science includes the values, beliefs, and emotions regarding science, science lessons in school, and the effect of science on society (Osborne, Simon, & Collins, 2003).

Through the activities to be applied in the science fairs, it is possible to connect science and daily life, develop students' knowledge and skills towards science, and to increase their interest and attitudes towards science. In addition, there is a lack of study in the literature on the effects of science fairs on students' interests (Dionne et al., 2012; Finnerty 2013).

In this study, it was aimed to investigate the possible effects of science fair practices on prospective science teachers' (PST) attitudes towards science teaching and students' towards science. For this purpose, it was aimed to find answers to the research questions below:

- (1) Is there a significant difference in the attitudes of prospective science teachers towards science teaching before and after the science fair?
- (2) Is there a significant difference in the attitudes of the middle school students towards science before and after the science fair?

Method

Participants

The participants of the study were consisted of 34 prospective science teachers who were attending in the 3rd grade of the Department of Science Education of the Faculty of Education in a state university, and at the same time who took Community Service course from the researchers as well as 124 selected students from four different middle schools. The study was conducted in spring semester 2013-2014 academic years. Middle school students were selected from the 6-8 grades of public schools in the city center.

Process

In scope of the Community Service course, prospective teachers and the researchers as their instructors came together and planned to conduct science fairs in 4 different groups in order to create an opportunity to help prospective science teachers develop responsibility and positive attitude towards science, and communicate with students. During the process, first schools were chosen, then the participant students were determined, pretests were applied to PSTs and students, the science fair experiments were chosen, PSTs and students were guided, science fairs were conducted, posttests were applied to PSTs and students, and finally selected PSTs were interviewed.

Science fairs were held in one day practices in 4 different schools. In addition to the participant middle school students, other students from the nearby

schools also participated in the science fairs as visitors. During the implementation process, each experiment was repeated by the attendant groups throughout the day for the groups of visiting students as they were guided by prospective science teachers.

Data collection

In order to investigate the attitudes of prospective teachers towards science teaching and middle school students towards science, quantitative measurement instruments were applied as pretest and posttest to the participants. According to this, Science Teaching Attitude Scale (STAS) was applied to prospective science teachers and Attitude towards Science Scale (ATS) was applied to students before and after the science fair. Science Teaching Attitude Scale (STAS) was developed by Thompson and Shringley (1986) and adapted into our language by Tekkaya, Çakıroğlu, and Özkan (2002). This scale is a 5point Likert type scale consisting of 21 items. The reliability coefficient of the scale is 0.83. In this study, Cronbach alpha internal consistency coefficient was calculated as 0.75. The Attitude towards Science Scale (ATS) was developed by Barmby, Kind, Jones, and Bush (2005) and adapted into Turkish by Kaya and Büyük (2011). This 5-Likert type scale consists of 21 items (13 items for measuring science and technology, 8 items for measuring attitudes towards science experiments). The Cronbach alpha reliability coefficient of the scale is 0.85. In this study, the reliability coefficient was found to be 0.85.

Data Analysis

We evaluated quantitative data through SPSS program using descriptive and inferential statistical analysis techniques. The study used pretest/posttest model without control group (Fraenkel & Wallen, 2009). Before comparing pretest-posttest, normality assumption was tested in order to employ t-test for the paired samples if they showed normal distribution; otherwise Wilcoxon test, an equivalent for the paired samples in nonparametric methods was used. Obtained data was evaluated at $p=.05$ significance level.

Results and Discussion

Is there a significant difference in the attitudes of PSTs towards science teaching before and after the science fair?

Examining the t-test analysis results for the paired samples, significance difference was found between pre and post STAS scores of PSTs in the study group ($t(30)=-3.666$; $p<.05$). Cohen's d was calculated as 0.599 indicating medium effect size (Cohen, 1988).

Is there a significant difference in the attitudes of the middle school students towards science before and after the science fair?

The Wilcoxon signed rank test analysis results showed significant difference between the scores of attitude scale of students participating in the study towards science before and after science fairs ($Z(124)= -2.815$; $p<.05$). Given

mean ranks and total of difference scores, this difference was observed to be on behalf of positive ranks, in other words posttest scores.

As a result, it has been seen that science fair practices had a positive effect on PSTs' attitudes towards science teaching and students' attitudes toward science. It is thought that it will be beneficial to repeat the study with more participants, and to support it with qualitative data. It is hoped that prospective teachers and students will be able to actively participate in science fairs or organize science fairs in the future when they are given the opportunity to participate in science fairs during their education life. Furthermore, the cooperation between the school and the universities will enable both students, prospective teachers, and teachers to benefit with regard to science education.



Sosyal Bilgiler ve Tarih Derslerinde Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Öğretmen Algıları ve Uygulamaları

Teachers' Perceptions and Applications for Differentiated Instruction in Social Studies and History Lessons

Mustafa ÖZTÜRK¹, Neşet MUTLU²

Öz: Farklılaştırılmış öğretim aynı sınıfta yer alan farklı özelliklere sahip öğrencilere aynı ders sürecinde farklı öğrenme yaşantıları oluşturmayı amaçlayan pedagojik bir yaklaşımdır. Bu sayede ders süresinin sınıftaki tüm öğrencilerin öğrenmesi bakımından en verimli şekilde kullanılması sağlanır. Türkiye'de genelde farklılaştırılmış öğretim ile ilgili, özelde ise sosyal bilgiler ve tarih eğitimde farklılaştırılmış öğretimle ilgili çalışma sayısı oldukça sınırlıdır. Bu kapsamda bu çalışma Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından desteklenen "Farklılaştırılmış Beceri ve Yeterlik Temelli Sosyal Bilgiler ve Tarih Dersleri" kapsamında sahadaki sorunların ve ihtiyaçların betimlenmesi amacıyla 174 sosyal bilgiler ve tarih öğretmeni ile tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin mesleki yeterliklerine yönelik olumlu algıları ile bizzatıhi sınıf içindeki uygulamalarının birbiri ile uyumlu olmadığı görülmüştür. Katılımcılar büyük oranda kendilerini mesleki bakımdan başarılı görmelerine rağmen, büyük çoğunluğunun genelde eğitim araştırmalarının özelde ise farklılaştırılmış öğretimle ilgili araştırmaların işaret ettiği uygulamalardan uzak bir sınıf içi pratiğe sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bulgular, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamaları, cinsiyet, branş ve mesleki deneyim değişkenlerine göre farklılık göstermemiştir.

Anahtar sözcükler: Farklılaştırılmış öğretim, sosyal bilgiler, tarih, öğretmen.

Abstract: Differentiated instruction is a pedagogical approach aiming at creating different learning experiences for students of different characteristics who are in the same class. In doing so, one ensures efficient learning experiences for everyone within the lesson time. The number of studies about differentiated instruction and in particular differentiated

¹ Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi, mustafaozturk@erciyes.edu.tr

² Yrd. Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi, neset@erciyes.edu.tr

instruction in social studies and history education is very limited in Turkey. This study was carried out in the context of a project entitled Differentiated, Skills and Competences-based Instruction in Social Studies and History Lessons funded by the EU and Turkish Republic in order to describe challenges and needs with 174 social studies and history teachers. A questionnaire was used to collect data. According to the findings, the teachers' positive perceptions about their professional practices do not overlap with their classroom practices. Although the majority of the respondents consider themselves professionally successful, their practices do not reflect those practices that advocated by in general educational studies and in particular those studies that carried out on differentiated instruction. There is no statistically significant differences in findings in terms of classroom practices in relation to the variables of gender, subject and work experience.

Keywords: *Differentiated instruction, social studies, history, teacher.*

1. GİRİŞ

Öğretimde bireysel farklılıkların önemi çağdaş öğrenme teorileri ve eğitim araştırmaları tarafından her daim yeniden vurgulanan bir olgudur. Öğrenciler hazırbulunuşluk düzeyleri, öğrenme stilleri, sahip oldukları yetenekler, ilgileri ve içinden geldikleri sosyo-kültürel özellikler açısından birbirlerinden farklıdırlar. Bu farklılıklara bağlı olarak da farklı öğrenme ihtiyaçlarına sahiptirler. Buna karşın Türkiye'deki birçok okula yapılacak ziyaretlerde birçok öğretmenin sene boyunca bir kaç yöntem ve kaynakla dersini işlediği ve buna bağlı olarak da öğrencilerin farklılıklarını yeterince dikkate almadığını gözlemlemek kimseye şaşırtıcı gelmeyecektir (Öztürk & Palancı, 2015).

“Sınıfınızdaki farklı öğrenme ihtiyacına sahip öğrencilerin bu ihtiyaçlarını nasıl gideriyorsunuz?” sorusuna birçok öğretmenin vereceği en tipik cevap “orta düzeyleri hedeflerim” şeklinde olacaktır. Gerçekten de 30 kişilik bir sınıfta her ders her öğrenciye yönelik bireyselleştirilmiş bir öğretimi planlamak ve uygulamak mümkün değildir. Ancak araştırmaların gösterdiğine göre orta düzeydeki öğrencileri hedefleyerek gerçekleştirilen öğretim de yeterince etkili değildir (McBride, 2004; McCoy & Ketterlin-Geller, 2004). Çünkü bu tür bir yaklaşım sınıftaki nispeten üst düzey öğrencilerin sıkılmalarına ve normalde öğrenebileceklerinden daha azı ile yetinmelerine, nispeten alt düzey öğrencilerin ise kafalarının karışarak derste işlenen konuyu anlamak yerine ezberlemeye yöneltmektedir.

“Orta düzeydekileri hedefleyerek” gerçekleştirilen öğretim de kendi içinde sorunlar barındırmaktadır. Çünkü bu yaklaşım uygulamada genellikle “anlatım” yönteminin kullanılması anlamına gelmektedir. En eski öğretim yöntemlerinden olan anlatım yöntemi Türkiye’deki okullarda halen en sık kullanılan yöntem olarak da göze çarpmaktadır. Anlatım yöntemi etkili bir şekilde tasarlanıp verildiğinde “bilgi aktarmak” amacıyla kullanılabilir bir yöntemdir (Bligh, 1998). Ancak anlatım yönteminin etkili bir şekilde nasıl yapılabileceğine dair en

temel eserlerden birini yazmış olan Donald Bligh (1998) bile bu yöntemin çağın gerektirdiği ve buna bağlı olarak öğretim programlarının arzuladığı düşünme, beceri ve değerlerin öğrencilere kazandırılması için oldukça yetersiz olduğunu belirtmektedir. Freeman vd. (2014) fen ve teknoloji alanlarında üniversite eğitimi sırasında anlatım yönteminin etkililiği üzerine gerçekleştirilen 225 çalışmanın meta analizini gerçekleştirdikleri çalışmalarında anlatım yönteminin aktif öğrenme yöntemlerine göre öğrencilerin öğrenmesi bakımından ciddi dezavantajları olduğunu tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Gibbs'in (2013) aktardığına göre 700 üzerinde çalışma akla gelebilecek tüm eğitimsel amaçlar açısından anlatım yönteminin kullanılabilir diğer yöntemlere göre daha az etkili olduğunu doğrulamıştır. Ek olarak anlatım yöntemi diğer yöntemlere göre öğrencilere daha az ilham vermekte ve sonrasında daha az çalışmaya teşvik etmektedir (Gibbs, 2013).

Buna karşın hem bilişsel öğrenme hem de gelişim üzerine yapılan çalışmaların üzerine inşa edilmiş bir pedagojik yaklaşım olan farklılaştırılmış öğretimin (McTighe & Brown, 2005) heterojen sınıflarda etkili öğrenmeyi sağladığını gösteren araştırma sayısı günden güne artmaktadır (Rock vd., 2008). Koeze (2007) ilköğretim öğrencileri ile gerçekleştirdiği doktora çalışmasında, farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı sınıflarda öğrenci başarısının arttığını gözlemlemiştir. Kanada'da ilk ve ortaöğretim düzeyinde farklılaştırılmış öğretimin etkilerini üç yıllık süreçte araştıran McQuarrie vd. (2008) farklılaştırılmış öğretimin öğrenme gücünü olan öğrenciler başta olmak üzere devamlı şekilde çeşitli hedef gruplar açısından olumlu sonuçlar doğurduğunu ortaya çıkarmışlardır. Tieso (2005) ise heterojen sınıflarda üst düzey öğrenciler başta olmak üzere matematiğin daha etkili bir şekilde öğrenildiğini bulmuştur.

Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde farklılaştırılmış öğretimle ilgili yapılan sınırlı sayıdaki akademik çalışmalardan birisi Mertol (2014) tarafından üstün zekalı öğrencilere sosyal bilgiler öğretimi hakkında yapılmıştır. Mertol (2014) BİLSEM'lerde üstün zekalı öğrencilere verilen sosyal bilgiler eğitiminde öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim programları kullanmalarına karşın uygulama açısından kendilerini yetkin hissetmediklerini ifade ettiklerini belirtmektedir. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin örnek alabilecekleri resmi paylaşım imkânlarının yokluğundan şikâyetçi oldukları görülmektedir. Bir diğer araştırma ise Beler ve Avcı'nın (2011) ilköğretim seviyesinde sosyal bilgiler dersinde bir farklılaştırma enstrümanı olan katlı öğretim stratejisinin öğrenmede etkililiğini araştırdığı çalışmasıdır. Bu çalışmanın bulgularına göre hem düşük hem de yüksek öğrenme düzeyine sahip öğrenciler katlı öğretim stratejisinin uygulanmasıyla derslere karşı daha çok ilgi göstermiş ve daha başarılı olmuşlardır. Başka bir sınıf için uygulaması Swift (2009) tarafından kendi sınıfında gerçekleştirilmiştir. 2008 yılında farklılaştırılmamış, 2009 yılında ise farklılaştırılmış öğretim pedagojisini benimseyerek aynı sınıf düzeyinde sosyal bilgiler öğreten Swift, her iki yılda da tamamen aynı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmıştır (aynı türden sınavlar ve aynı sorular kullanılmıştır). Sonuçta 2009 yılının öğrencileri bir önceki yıla göre daha yüksek başarı oranları yakalamışlardır. Ayrıca öğrencilerin derse karşı ilgi ve sorumluluk düzeyleri ikinci

yılda artmıştır. Farklılaştırılmış öğretimin öğrenci test sonuçlarına olumlu yanması McAdams (2001) tarafından yapılan araştırmada da teyit edilmiştir.

Waid (2016) ise ABD'nin kuzeydoğusundaki bir eyalette yer alan iki okul bölgesinde farklılaştırılmış öğretimi bizatihi uygulayıcılar açısından değerlendirmiştir. Çalışmanın gerçekleştirildiği iki okul bölgesinden bir tanesinde sosyal bilgiler dersindeki başarı oranları son yıllarda düşme eğilimi gösterdiğinden bu okul bölgesi, süreci tersine çevirmek için farklılaştırılmış öğretimi temel alan bir müdahale planı gerçekleştirmiştir. Diğer okul bölgesi ise halihazırda sosyal bilgilerde farklılaştırılmış öğretimi benimsemiş ve başarılı bir performans gösterebilmekte olan bir bölgedir. Waid'in (2016) belirttiğine göre her iki bölgedeki öğretmenler de farklılaştırılmış öğretimin sosyal bilgilerde "çalayan" (*struggling*) öğrencilerin akademik başarısını artırmada etkili bir pedagojik araç olduğuna inanmaktadırlar.

Tomlinson (2001) günümüzdeki öğrenci profilinin artan oranda akademik bakımdan farklılık gösterdiğine işaret etmektedir. Bu duruma yol açan sebeplerden bazıları şu şekilde sıralanabilir: Günümüzde engelli öğrencilere sağlanan imkanların artması, başka ülkelerden Türkiye'ye sığınmış öğrencilerin sayısındaki artış, üstün yetenekli öğrencileri tespit etmek için yapılan çalışmaların yaygınlaşması, toplumsal ve ekonomik dönüşümlerin çocukların duygusal dünyalarında oluşturduğu etkiler, teknolojinin öğrenci dikkat, istek ve ihtiyaçlarını değiştirmesi. Buna göre günümüzde öğretmenlerin böylesi farklı özelliklere sahip öğrencilere hitap edecek pedagojik yeterliklere sahip olmaları gerekir. Earl'ün (2013) belirttiği gibi bu bir seçim değil, anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için zorunluluktur.

Farklılaştırılmış öğretim aynı sınıfta yer alan farklı özelliklere sahip öğrencilere aynı ders sürecinde farklı öğrenme yaşantıları oluşturmayı amaçlar (Tomlinson, 2009). Bu sayede sınıftaki tüm öğrencilerin 40 dakikalık ders sürecinde potansiyellerine bağlı olarak en verimli şekilde dersi öğrenmesi amaçlanmaktadır. Öğrencilerin farklılıklarını ve ilgilerinin gözetilmesi onları öğrenmeye karşı daha pozitif bir tutum takınmaya ve daha iyi adanmaya teşvik ederek motivasyonlarını artırdığı gözlemlenmiştir (Tomlinson, 2004).

Burada bahsi edilen farklılıklar oldukça geniş görülebilir ve yukarıda değinildiği gibi 30 kişilik bir sınıfta gözetilmesi imkansız bir hale gelebilir. Bu bağlamda Tomlinson'nun (2007) dikkat çektiği bir hususu özellikle vurgulamak gerekir: Buna göre farklılaştırılmış öğretim bireyselleştirilmiş öğretim ile karıştırılmamalıdır. Çünkü bireyselleştirilmiş öğretimde her öğrenci için Bireysel Eğitim Programlarının (BEP) hazırlanması söz konusu iken, farklılaştırılmış öğretimde anlamlı bir öğrenmenin gerçekleşmesi için planlama bütün sınıfa yönelik gerçekleştirilmeli ve öğrenciler yeri geldiğinde bireysel yeri geldiğinde gruplar halinde çalışmalıdırlar. Dolayısıyla sınıfta farklılaştırma yöntemlerinin etkin bir şekilde uygulanmasıyla öğretimden tüm sınıf için en yüksek verimin alınması mümkün olabilecektir.

Farklı yazarlar (Adams & Pierce, 2006; Heacox, 2002; Lane vd. 2003; Tomlinson, 2007) derslerin nasıl farklılaştırılabileceğine dair farklı önerileri dile

getirmekle birlikte genel olarak ders etkinliklerin, gruplama stratejisinin, kaynakların, etkinlik zamanının, ürünün, öğrenciye sağlanacak desteğin ve değerlendirme yönteminin çeşitlendirilmesi suretiyle farklılaştırılabilir. Her ders tüm bu belirlenen unsurların farklılaştırılmasının söz konusu olamayacağı özellikle vurgulanmalıdır. Ders süreci boyunca işlenen konuya bağlı olarak yukarıda sayılan farklılaştırma türlerinden bir veya bir kaçısı işe koşulabilir.

Farklılaştırılmış öğretim Türk Milli Eğitim sisteminin 2000'li yıllardan itibaren benimsediği yapılandırmacı ve aktif öğrenme yaklaşımı açısından da meşrulaştırılabilir. Sosyal bilgiler ve tarih derslerinin öğretim programları diğer tüm öğretim programları gibi 2000'li yıllarda değiştirilmiştir. Öğretim programlarındaki bu değişimler Türkiye'de yeni bir öğretim anlayışı getirmiştir: Buna göre öğrencilerin sadece bilgi seviyelerini artırmaya odaklanmak yerine onların çeşitli beceri, değer ve tutumlarını da yapılandırmacı bir anlayışla geliştirmektir.

Yapılandırmacılık öğrencilerin bilişsel kapasiteleri, hazırbulunuşlukları ve öğrenme tercihlerini bağlamında bilgiyi aktif bir şekilde inşa etmek suretiyle öğrendiklerini savunan bir öğrenme teorisidir. Buna göre farklılaştırılmış öğretim esasında yapılandırmacı bir uygulamadır. Çünkü farklılaştırılmış öğretim şu şekilde de tanımlanabilir: Öğrenciler arasındaki farklılıkların gözetilmesi suretiyle sınıftaki tüm öğrencilerin mümkün olan en iyi öğrenmeyi gerçekleştirmesi. Farklılaştırılmış öğretim içeriğin, sürecin, ürünün ya da öğrenme ortamının farklılaştırılarak öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verilmesini kapsadığından tüm sınıf için etkin bir öğrenmenin meydana gelmesini kolaylaştıracaktır. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim açısından pedagojik yeterliklerinin geliştirilmesi, onların aynı zamanda yapılandırmacı öğrenme kuramına ve bunun uygulanmasına vakıf olmalarını da beraberinde getirecektir.

Dünyadaki eğitim araştırmalarında gittikçe önem kazanmasına karşın farklılaştırılmış öğretim Türkiye'deki eğitim tartışmalarında çok az yer bulabilmiştir. Bunun en iyi kanıtı farklılaştırılmış öğretimle ilgili Türkiye'de gerçekleştirilen tez sayıları olacaktır. YÖK Tez Merkezi'nde Şubat 2017 itibarı ile yapılan taramada 6'sı doktora, 7'si yüksek lisans olmak üzere toplamda sadece 13 tez yapıldığı görülmektedir. Türkiye'de sosyal bilgiler eğitiminde farklılaştırılmış öğretimle ilgili sadece bir teze, tarih eğitimi ile ilgili olarak da hiçbir teze rastlanmamıştır. Karadağ (2014) farklılaştırılmış öğretimle ilgili yapılan çalışmaları incelediği makalesinde Türkiye'deki konu ile ilgili çalışmaların çok sınırlı olmasından hareketle alanyazındaki "büyük boşluğa" dikkat çekmiştir. Bu çalışma alanyazındaki bu boşluğun doldurulmasına katkı sağlamak amacıyla hazırlanmıştır.

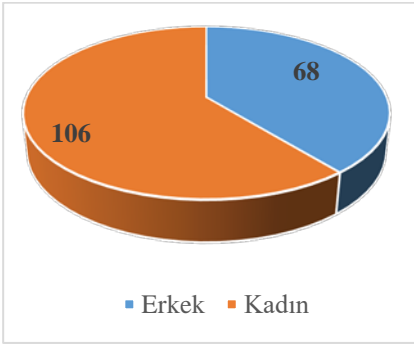
2. YÖNTEM

Bu çalışma 174 sosyal bilgiler ve tarih öğretmeni ile tarama modeli ile gerçekleştirilen betimsel bir araştırmadır. Öğretmenlere uygulanan anket ile onların farklılaştırılmış öğretimle ilgili algılarının ve uygulamalarının ortaya

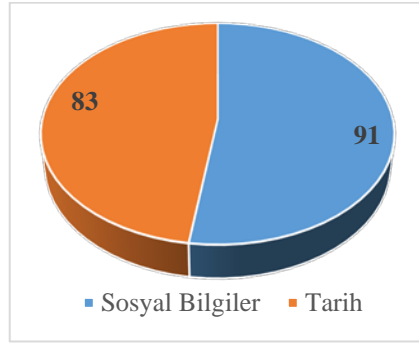
çıkarılması ve bu algılar ile uygulamaların kategorik değişkenler ile kendi öz yeterliklerine dair sahip oldukları algılar açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

2.1. Katılımcılar

Çalışmaya katılanların cinsiyet ve branş bilgilerini incelediğimizde çalışmaya katılan öğretmenlerin 61%’inin kadın, 39%’unun erkek (Şekil 1) olduğu görülmektedir. Katılımcıların branş dağılımı incelendiğinde ise çalışmaya katılanların 52%’inin Sosyal Bilgiler ve 48%’inin Tarih öğretmeni olduğu anlaşılmaktadır (Şekil 2).

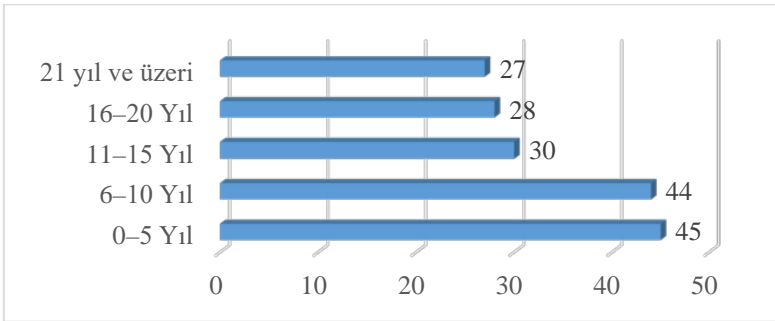


Şekil 1. Cinsiyet grafiği



Şekil 2. Branş dağılım grafiği

Katılımcıların mesleki deneyimleri incelendiğinde ise en çok katılım 0-5 yıl (26%) ve 6-10 yıl (25%) arasında olduğu görülmektedir. Bu aralıkları azalan oranlarda 11-15 yıl (17%), 16-20 yıl (16%) ve 21 yıl ve üzeri (16%) arası kıdemdeki öğretmenlerin katılımı takip etmektedir. Katılımcı öğretmenlerin kıdem yılları düştükçe katılım oranlarının arttığı görülmektedir (Şekil 3).



Şekil 3. Katılımcıların mesleki deneyimleri

2.2. Veri Toplama Aracı

Çalışmaya konu olan anket Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından desteklenen “Farklılaştırılmış Beceri ve Yeterlik Temelli Sosyal Bilgiler ve Tarih Dersleri” kapsamında sahadaki sorunların ve ihtiyaçların tespit edilmesi amacıyla geliştirilmiştir. Anket dört bölümden oluşmuştur. İlk bölüm katılımcıların demografik bilgilerini edinmek amacıyla oluşturulmuş olup bu kapsamda katılımcılardan cinsiyetlerini, branşlarını, mesleki deneyimlerini belirtmeleri istenmiştir. İkinci bölümde katılımcıların kendi mesleki uygulamalarına yönelik kişisel algılarına yönelik anket maddelerini içermektedir. Üçüncü bölüm katılımcıların farklılaştırılmış öğretime yönelik mevcut bilgi ve algılarını, dördüncü bölüm ise farklılaştırılmış öğretime yönelik sınıf içi uygulamalarını tespit etmek amacıyla oluşturulmuştur.

Anket maddelerinin geliştirilmesi sürecinde bu amaçla kullanılmış diğer çalışmalar incelenmiş, ardından projede görevli ve Sosyal Bilgiler ve Tarih Eğitimi alanında uzman üç akademisyen tarafından hazırlanmıştır. Ayrıca taslak anket proje dışından Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Tarih Eğitimi uzmanı birer akademisyen tarafından incelenerek geri dönütlere göre düzeltmeler yapılmıştır. Son olarak anketin pilot uygulaması anket maddeleri 2 öğretmene sözlü olarak okutulmuş ve her bir maddeden ne anladıklarıyla ilgili dönüt alınmıştır. Bu süreç sonunda çeşitli dilsel düzeltmelere gidilerek ankete son hali verilmiştir.

2.3. Veri Toplama Süreci

Yukarıda adı geçen proje kapsamında öğretmenlere yönelik gerçekleştirilecek eğitim faaliyetlerinin bir ön koşulu olarak başvuru yapan öğretmenlerden anketi basılı/elektronik ortamda doldurmaları istenmiştir. Bu kapsamda anketler 2016 Yaz döneminde Kayseri başta olmak üzere tüm Türkiye’den proje eğitimine katılmak isteyen öğretmenler tarafından doldurulmuştur.

2.4. Veri Analizi

Veri analizinde öğretmenlerin anket maddelerine verdikleri cevaplar MS Excel 2013 bilgisayar yazılımı vasıtasıyla dijitalleştirilmiştir. Bu program vasıtasıyla verilerin daha kolay biçimde anlaşılmasını sağlamak üzere yüzde, frekans hesaplamaları yapılmış; tablo ve grafikler oluşturulmuştur.

3. BULGULAR

3.1. Mesleki Uygulamalarına Yönelik Öğretmenlerin Kişisel Algıları

Tablo 1’de katılımcı öğretmenlerin görev yaptıkları kurumda öğretimlerine ait kişisel algılarını ölçen 14 soruya verdikleri yanıtların yüzdeleri yer almaktadır. Öğrencilerinin hayatlarından fark yaratıp yaratmadıklarına dair görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğu (%72.4) bunu başarabildiğini belirtmiştir. Başarısız öğrencilerle ilerleme kaydedip kaydetmediklerine

öğretmenlerin çoğunluğu (%50.0) kısmen cevabını vermiştir. Öğretmenlerin yalnızca %1.7' si öğrencilerinin seviyesine inemeyeceğini belirtirken, çoğunluğu (%76.4) bunu başarabildiklerini belirtmiştir. En uygun öğrenme koşullarını sağlayarak dersi işlediğini düşünen öğretmenler (%70.1) yüksek oranda iken, bunu başaramadığını düşünen öğretmen yüzdesi (%2.3) çok düşük oranda çıkmıştır. Genel anlamda mesleki olarak kendini başarılı bulan katılımcıların oranı ise %80.5'tir.

Anket verilerine göre sınıftaki tüm öğrencilere kısmen ulaşabildiğini düşünen öğretmen yüzdesi %57.5 iken ulaşamadığını düşünen öğretmen yüzdesi ise %10 çıkmıştır. Öğretmenlerin çoğunluğu hem ailelerin (%54.6) hem de okul idaresinin (%51.7) derslerin nasıl işledikleri konusunda belirleyici rol üstlenmediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin beklentilerine göre ders işleyip işlemedikleri sorulduğunda ise durum değişmektedir. Öğrencilerinin beklentilerinin derslerini nasıl işlediğinin belirleyici olduğunu düşünen öğretmen oranı (%69.7) oldukça yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin çok az bir kısmı (%2.9) öğrencilerin beklentilerinin öğretimlerini etkilemediğini ifade etmişlerdir.

Tablo 1. Katılımcı öğretmenlerin mesleki uygulamalara yönelik kişisel algıları

	Evet (%)	Hayır (%)	Kısmen (%)
Öğrencilerimin hayatlarında bir fark yarattığımı hissediyorum	72.4	1.1	26.4
En başarısız/zor öğrencilerle bile bir ilerleme sağlayabiliyorum	44.8	5.2	50.0
Mesleki olarak genel anlamda başarılıyım	80.5	1.1	18.4
Öğrencilerimin seviyelerine nasıl ineceğimi genellikle bilirim	76.4	1.7	21.8
Öğretmenin gerçekleşebilmesini sağlayacak en uygun şekilde dersi işlerim	70.1	2.3	27.6
Sınıftaki tüm öğrencilere ulaşırım	32.2	10.3	57.5
Okul idaresinin beklentileri dersleri nasıl işlediğim noktasında belirleyicidir	10.9	51.7	37.4
Ailelerin beklentileri dersleri nasıl işlediğim noktasında belirleyicidir	12.1	54.6	33.3
Öğrencilerin beklentileri dersleri nasıl işlediğim noktasında belirleyicidir	69.5	2.9	27.6
Öğrencilerimin öğrenme stillerini bilirim	55.7	4.0	40.2
Öğrencilerimin ilgilerini bilirim	69.0	4.6	26.4
Öğrencilerimin daha önceki öğrenme tecrübelerini bilirim	41.4	13.2	45.4
Ders planını kendim yaparım	69.0	12.1	19.0
Yıllık planı kendim yaparım	31.0	33.3	35.6

Öğretmenlerin öğrencilerine ait yargıları konusundaki soruları incelediğimizde ise öğretmenlerin yine büyük bir çoğunluğu öğrencilerin öğrenme stilleri (%55.7) ve ilgileri (%69.0) hakkında bilgi sahibi olduklarını

bildirmişlerdir. Yaklaşık olarak öğretmenlerin ancak %4.0' ü öğrencilerin öğrenme stilleri veya ilgileri hakkında bilgi sahibi olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlere öğrencilerin daha önceki öğrenme tecrübeleri hakkında bilgi sahibi olup olmama durumları sorulduğunda büyük bir çoğunluğu (%45.4) “kısmen” yanıtını vermiş, “hayır” yanıtını verenlerin %13.2 ile düşük seviyede olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin ders ve yıllık plan yapma konusundaki davranışlarını incelediğimizde; ders planını kendi hazırlayan öğretmenlerin (%69.0) oldukça yüksek oranda olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çok az bir kısmı (%12.1) ders planlarını kendilerinin hazırlamadıklarını ifade etmişlerdir. Yıllık plan konusunda ise kendi planını hazırlayan öğretmenlerin oranı %33.3 olduğu anlaşılmaktadır. Yıllık plan açısından öğretmen davranışlarına bakıldığında ise öğretmenlerin büyük bir kısmı (%35.6) yıllık planlarını kısmen kendilerinin hazırladıklarını ifade etmiştir.

3.2. Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Öğretmenlerin Bilgisi ve Algısı

Katılımcılara bu kapsamda ilk olarak "farklılaştırılmış öğretim" kavramı hakkında bilgi sahibi olup olmadıklarını belirtmeleri istenmiştir. Çalışmaya katılan 174 öğretmen içerisinde sadece f=80 (%46) öğretmen bilgi sahibi olduğunu belirtmiştir. Bu başlık altında ele alınan hususlara sadece farklılaştırılmış öğretimi bilen katılımcıların cevap vermesi beklendiğinden aşağıdaki anket soruları sadece bu grup tarafından cevaplandırılmıştır.

Anket sorularını cevaplandıran öğretmenler oldukça yüksek bir oranda (8%1.8) farklılaştırılmış eğitimin öğrencilerin TEOG/LYS gibi sınavlara hazırlamayacağını düşünmektedirler. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%66.7) farklılaştırılmış öğretimin bireyselleştirilmiş öğretim olmadığını ifade etmişlerdir. Farklılaştırılmış öğretimle öğrencilere adil bir iş yükü oluşturulmayacağı sorusuna öğretmenler yüksek bir oranda (%70.1) katılmadıklarını belirtmişlerdir. (Tablo 2)

Öğretmenlerin %46.9' u “farklılaştırılmış öğretimin Türkiye şartlarında uygulanamayacağı” görüşüne katılmadıklarını belirtirken; %28.6' si bu görüşe katılmaktadır. Farklılaştırılmış öğretimin ölçme-değerlendirme açısından sorun çıkarmayacağını düşünen öğretmen oranı %52.5 iken; sorun çıkaracağını düşünen öğretmen yüzdesi (%26.3) daha düşük çıkmıştır. Farklılaştırılmış öğretimin karşı çıktığı “sadece başarılı öğrencilere odaklanılmalı, düşük başarı seviyesindeki öğrenciler ihmal edilebilir” görüşüne katılan öğretmenlerde yüksek bir oranda (%87.9) karşı çıkmışlardır. Sınıftaki tüm öğrencilere ulaşılamayacağını ve hepsini birden başarılı kılmanın imkansız olduğunu düşünen öğretmen oranı %25.4 iken bunun yanlış olduğunu düşünen öğretmen oranı %68.8 olarak bulunmuştur. Bu bölümde sorulan son maddeye göre çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası (%57.0) derste kullandığı öğretim yöntem ve tekniklerinin okul kültüründen etkilenmediğini düşünmektedir (Tablo 2).

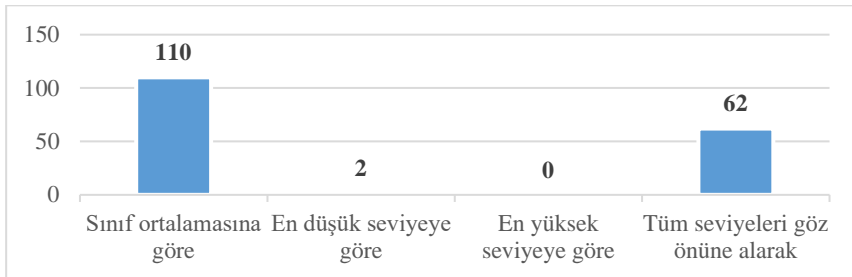
Tablo 2. Katılımcıların farklılaştırılmış öğretimle ilgili görüşleri

	Katılıyor (%)	Katılmıyor (%)	Bilmiyor/ Fikrim yok (%)
Farklılaştırılmış öğretim öğrencileri TEOG/LYS gibi sınavlara hazırlamaz.	81.8	15.6	2.6
Farklılaştırılmış öğretim en yalın şekliyle bireyselleştirilmiş öğretimdir.	21.3	66.7	12.0
Öğretmenler farklılaştırılmış öğretim ile öğrencileri arasında adil olmayan bir iş yükü oluşturur.	8.0	82.7	9.3
Farklılaştırılmış öğretim Türkiye şartlarında uygulanamayacak bir yaklaşımdır.	26.3	51.3	22.4
Farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ölçme ve değerlendirme açısından sorunlar doğurur	26.0	58.4	15.6
Sınıfta seviyesi çok düşük olan öğrenciler yerine sınavda başarıya potansiyeli olan öğrencilere odaklanmak daha yerinde olacaktır.	8.7	87.9	3.5
Sınıftaki tüm öğrencilere ulaşmak ve onları başarılı kılmak imkânsızdır.	25.4	68.8	5.8
Nasıl ders anlattığım okul kültürü (okuldaki genel ders işleme şekli) tarafından etkilenir.	36.6	57.0	6.4

3.3 Sınıf İçi Uygulamalar

3.3.1 Öğretmenlerin öğretimde baz aldıkları öğrenci seviyeleri

Sınıfta dersi hangi seviyeye göre işledikleri sorulduğunda %63.2 oranında öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu sınıf ortalamasına göre işlediklerini belirtmişlerdir. En çok tercih edilen ikinci yöntem ise tüm seviyeleri göz önüne alarak öğretim yapılması çıkmıştır (%35.6). En düşük seviyedeki öğrencilere göre ders işleyen öğretmen oranı (%1.1) çok düşük çıkmıştır. Çalışmadaki katılımcıların hiçbirinin en yüksek seviyedeki öğrencilere göre dersini işlemediği Şekil 4' ten anlaşılmaktadır.



Şekil 4. Öğretmenlerin öğretimde baz aldıkları öğrenci seviyelerine göre dağılım grafiği

3.3.2 Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimle ilgili uygulamaları

Anketin bu kısmında katılımcılara belirlenmiş uygulamaları son bir aydaki kendi pratiğini düşünerek hangi sıklıkta gerçekleştirdiklerini belirtmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin derslerindeki farklılaştırılmış öğretimle ilgili uygulamaları hakkında sorulan maddelere verdikleri cevapların yüzde oranları Tablo 3'te verilmiştir. Bu tabloya göre, öğretmenlere ders içinde farklı etkinlikler kullanıp kullanmadıklarıyla ilgili sorulara hiç yapmadığını veya ayda 2-3 kere yaptığını ifade eden öğretmen oranları:

- öğrencilerin yeteneklerine göre olan soruda %61.3,
- öğrencilerin öğrenme stillerine göre olan soruda %,50.0
- öğrencilerin ilgilerine göre olan %51.5 ve
- öğrenci özelliklerine göre farklı gruplara farklı etkinliklerle ilgili soruda %70.9

olarak hesaplanmıştır.

Öğrencileri küçük gruplara bölerek problem çözme çalışmalarını hiç yaptırmayanların oranı %28.1 ve ayda 2-3 kere yaptıranların oranı ise %47.3 olarak hesaplanmıştır. Daha hızlı veya daha yavaş öğrenen öğrencilere farklı etkinlik yaptırıp yaptırmadıkları sorulduğunda öğretmenlerin çoğunluğu ya hiç yaptırmadığını (%28.3) ya da ayda 2-3 kere yaptırdığını (%38.6) ifade etmişlerdir. Derslerde ders kitabını hangi sıklıkla kullandıklarıyla ilgili soruya ise öğretmenlerin büyük bir kısmı ders kitabını her gün (%40.5) veya haftada 2-3 kere (%10.7) kullandıklarını ifade etmişlerdir.

İnternette edindikleri çalışma yapraklarını kullanma sıklıklarıyla ilgili sorulara ise öğretmenlerin çoğunluğu (%31.5) haftada bir kere kullandıklarını ifade etmişlerdir. İnternette hazır bir şekilde elde ettikleri çalışma yapraklarını hiç kullanmayan veya ayda 2-3 kere kullanan öğretmen oranı toplamda %42.9 olarak belirlenmiştir. Öğretmenlere kendi hazırladıkları çalışma yaprakları sorulduğunda ise yine çoğunluk olarak haftada bir kere kullandıklarını söyleyen öğretmenler (%27.3) en fazla orana sahiptir. Kendi geliştirdikleri çalışma yaprağını hiç kullanmadığını veya ay boyunca 2-3 kere kullandığını ifade eden öğretmen oranı ise %46.7 olarak çıkmıştır.

Çalışma kağıdını kolay/zor olmak üzere iki biçimde ayda 2-3 kere kullandıklarını söyleyen öğretmenlerin oranı %26.9 olarak en yüksek çıkmıştır. Çalışma yapraklarında bu şekilde farklılaştırma yapmayanların oranı ise %24.6 olarak çıkmıştır.

Tablo 3. Katılımcıların farklılaştırılmış öğretimle ilgili uygulamaları

	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
	Hiç yapmadım	2-3 kere yaptım	Her hafta yaptım	Her hafta 2-3 kere yaptım	Her gün yaptım
Öğrencilerin yeteneklerine göre ders içinde farklı etkinlikler kullandım	12.5	48.8	24.4	10.1	4.17
Öğrencilerin öğrenme stillerine göre ders içinde farklı etkinlikler kullandım	11.9	38.1	31.5	10.7	7.74
Öğrencilerin ilgilerine göre ders içinde farklı etkinlikler kullandım	12.6	38.9	30.5	11.4	6.59
Öğrenci özelliklerine göre farklı gruplara farklı etkinlik uyguladım	27.9	43.0	17.0	7.88	4.24
Öğrencileri küçük gruplarda bir probleme çözüm üretmek için çalıştırdım	28.1	47.3	15.0	5.39	4.19
Daha hızlı/yavaş öğrenen öğrencilere farklı etkinlikler yaptırдым	28.3	38.6	22.3	6.02	4.82
Ders kitabı kullandım	8.33	15.5	25.0	10.7	40.5
İnternette edindiğim çalışma yaprağını kullandım	14.9	28.0	31.5	13.1	12.5
Kendi geliştirdiğim çalışma yaprağını kullandım	20.6	26.1	27.3	9.7	16.4
Konu ile ilgili kolay ve zor olarak iki (ya da daha fazla) çeşit çalışma yaprağı kullandım	24.6	26.9	25.1	12.0	11.4
Görsel materyal kullandım	4.17	12.5	27.4	20.2	35.7
İşitsel materyal kullandım	6.55	25.0	24.4	19.0	25.0
3 boyutlu materyal kullandım	36.0	34.1	15.2	9.15	5.49
Konuyla ilgili farklı zorluk düzeyinde kaynak kullandım (makale, gazete, ders kitabı gibi)	15.0	38.9	18.6	14.4	13.2
Sınıf oturma düzenini değiştirdim	30.4	41.1	17.3	4.17	7.14
Öğrenci düzeyine göre farklı ev ödevleri verdim	22.6	41.1	19.6	8.33	8.33
Öğrencilere dönüt vermek için dereceleme ölçeğı kullandım	40.1	31.1	16.8	7.78	4.19
Öğrenci özelliklerine göre farklı türde değerlendirme araçları kullandım	34.9	34.9	15.1	9.04	6.02
Çoktan seçmeli test uyguladım	7.78	31.1	34.1	10.2	16.8
Öğrenci çalışmalarına yazılı dönüt verdim	29.3	34.7	17.4	6.59	12.0
Öğrenci çalışmalarına sözlü dönüt verdim	4.17	27.4	33.9	10.7	23.8
Süreç değerlendirmesi yaptım	20.5	33.7	23.5	9.04	13.3
Zümremdeki öğretmenlerle ortak materyal hazırladım	39.5	35.9	9.58	8.38	6.59
Öğretim materyalini bir meslektaş ile değiştirdim/paylaştım	31.0	39.3	14.3	8.33	7.14
Değerlendirmenin nasıl yapılacağı ile ilgili zümremle ortak karar aldık	26.1	38.2	14.5	10.3	10.9
Belirli öğrencilerin yaşadığı öğrenme güçlüğü ile ilgili olarak bir meslektaş ile görüş alışverişinde bulundum	11.0	42.3	23.3	7.98	15.3

Materyal kullanımıyla ilgili sorularda öğretmenlerin büyük bir kısmı (%55.9) görsel materyalleri haftada 2-3 kere veya her gün kullandıklarını ifade etmişlerdir. İşitsel materyal kullanımına bakıldığında ise haftada bir veya daha fazla kullananların oranı %44.0 olarak hesaplanmıştır. Üç boyutlu materyal kullanma oranlarında ise öğretmenlerin çoğunluğu (%70.1) hiç yaptırmadığını veya ayda 2-3 kere kullandıklarını belirtmişlerdir. Materyal yoluyla farklılaştırma yapma uygulamalarıyla ilgili maddeye verilen cevaplara bakıldığında öğretmenlerin %53.9'si yine hiç yaptırmadığını veya yılda 2-3 kez yaptırdığını ifade etmişlerdir. Sınıf oturma düzeninde değişiklik yapıp yapmadıkları sorulduğunda öğretmenlerin %41.1'si ayda 2-3 kez yaptığını belirtmiş, %30.4'ü ise hiçbir şekilde öğrencilerin oturma düzenlerini değiştirmediklerini belirtmişlerdir.

Ölçme değerlendirme yoluyla öğretmenlerin farklılaştırma yapıp yapmadıkları sorulduğunda dereceleme ölçeği hiç kullanmayan veya ayda 2-3 kere kullanan öğretmen oranı %71.2 olarak hesaplanmıştır. Öğrenci özelliklerine göre farklı türde değerlendirme aracı kullanım oranlarına bakıldığında çoğunluğu (%69.8) hiç yapmayan veya ayda 2-3 kere yapan öğretmenlerin oluşturduğu görülebilir. Öğretmenlerin çoktan seçmeli test kullanım oranlarına bakıldığında haftada bir veya daha fazla kullanan öğretmen oranı %61.1 olarak çıkmıştır. Öğrencilere verilen dönüt türlerinin kullanımına bakıldığında, yazılı dönütü hiç vermeyen veya ayda 2-3 kere verenlerin oranı toplamda %64.0 olarak hesaplanırken; haftada en az bir sözlü dönüt verme oranı toplamda %68.4 olarak hesaplanmıştır. Süreç değerlendirmesini yapma oranlarına bakıldığında ise yine hiç yapmayan veya yılda 2-3 kere yapanların oranı toplamda %54.2 çıkmıştır.

Öğretmenlerin öğretimde diğer meslektaşlarıyla yaptıkları işbirliği oranlarına bakıldığında yine hiç yapmayan veya ayda 2-3 kere yapanların oranları yüksek çıktığı görülmektedir. Sorulara hiç yapmadığını veya ayda 2-3 kere yaptığını ifade eden öğretmen oranları:

- Zümredeki meslektaşlarıyla ortak materyal hazırlama %85.4,
- Öğretim materyalini bir meslektaşıyla değişme %70.3 ve
- Değerlendirme ile ilgili zümre ile ortak karar alanlar %64.3

olarak hesaplanmıştır.

Son olarak, öğrenme gücünü yaşayan öğrencilerle ilgili ne yapılabileceğine dair meslektaşıyla görüş alışverişi hiç yapmayan veya ayda 2-3 kere yapanların oranı toplamda %53.3 ile en yüksek çıkmıştır.

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim ile ilgili uygulamaları ile cinsiyet, branş ve deneyim kategorik değişkenleri arasındaki ilişkiye ki-kare non-parametrik analizi yoluyla bakıldığında hiçbir maddede her üç değişken içinde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. (Tablo 4)

Tablo 4. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ile cinsiyet, branş ve deneyim değişkenleri arasındaki ilişkiye yönelik ki-kare istatistikleri

Anket Maddeleri	Cinsiyet		Branş		Deneyim	
	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p
Öğrencilerin yeteneklerine göre ders içinde farklı etkinlikler kullandım	5.77	0.22	5.20	0.26	12.91	0.67
Öğrencilerin öğrenme stillerine göre ders içinde farklı etkinlikler kullandım	1.09	0.90	2.77	0.59	11.68	0.76
Öğrencilerin ilgilerine göre ders içinde farklı etkinlikler kullandım	4.38	0.36	4.00	0.40	23.71	0.09
Öğrenci özelliklerine göre farklı gruplara farklı etkinlik uyguladım	4.56	0.34	1.54	0.81	21.85	0.14
Öğrencileri küçük gruplarda bir probleme çözüm üretmek için çalıştırdım	7.91	0.10	1.52	0.82	12.81	0.68
Daha hızlı/yavaş öğrenen öğrencilere farklı etkinlikler yaptırdım	3.89	0.42	1.83	0.76	16.14	0.44
Ders kitabı kullandım	2.57	0.63	5.98	0.20	15.38	0.49
İnternette edindiğim çalışma yaprağını kullandım	2.08	0.72	4.76	0.31	11.87	0.75
Kendi geliştirdiğim çalışma yaprağını kullandım	3.69	0.44	5.51	0.23	12.85	0.68
Konu ile ilgili kolay ve zor olarak iki (ya da daha fazla) çeşit çalışma yaprağı kullandım	3.24	0.51	7.70	0.10	10.53	0.83
Görsel materyal kullandım	1.03	0.90	7.40	0.11	11.79	0.75
İşitsel materyal kullandım	2.62	0.62	5.78	0.21	6.90	0.97
3 boyutlu materyal kullandım	3.46	0.48	2.51	0.62	19.44	0.24
Konuyla ilgili farklı zorluk düzeyinde kaynak kullandım (makale, gazete, ders kitabı gibi)	8.31	0.08	8.69	0.06	11.24	0.79
Sınıf oturma düzenini değiştirdim	4.85	0.30	5.54	0.23	17.22	0.37
Öğrenci düzeyine göre farklı ev ödevleri verdim	2.95	0.56	4.87	0.30	11.54	0.77
Öğrencilere dönüt vermek için dereceleme ölçeği kullandım	0.38	0.98	6.69	0.15	23.69	0.09
Öğrenci özelliklerine göre farklı türde değerlendirme araçları kullandım	2.33	0.67	3.92	0.41	13.12	0.66
Çoktan seçmeli test uyguladım	5.46	0.24	6.05	0.19	13.34	0.64
Öğrenci çalışmalarına yazılı dönüt verdim	4.71	0.31	4.39	0.35	17.65	0.34
Öğrenci çalışmalarına sözlü dönüt verdim	6.19	0.18	2.52	0.62	20.71	0.19
Süreç değerlendirmesi yaptım	8.98	0.06	8.33	0.08	21.77	0.15
Zümremdeki öğretmenlerle ortak materyal hazırladım	0.21	0.99	2.69	0.60	21.05	0.17
Öğretim materyalini bir meslektaş ile değiştirdim/paylaştım	3.46	0.48	8.50	0.07	19.73	0.23
Değerlendirmenin nasıl yapılacağı ile ilgili zümrele ortak karar aldık	1.01	0.91	1.71	0.79	11.11	0.80
Belirli öğrencilerin yaşadığı öğrenme güçlüğü ile ilgili olarak bir meslektaş ile görüş alışverişinde bulundum	4.63	0.32	3.85	0.42	15.49	0.48

3.3.3 Öğretmenlerin grup çalışmasıyla ilgili uygulamaları

Öğretmenlere grup çalışma uygulamaları ile ilgili 3 anket maddesi sorulmuştur. İlk soruda öğretmenlerin grup çalışmalarını hangi sıklıklarla yaptıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin %15'i hiç grup çalışması yaptırmadıklarını ifade etmişlerdir. Grup çalışmasını en çok yılda birkaç kez (%29.3) yaptırdıkları ve en az ise her ders (%0.6) yaptırdıkları Tablo 5'den anlaşılmaktadır.

Tablo 5. Öğretmenlerin grup çalışmasını hangi sıklıkla yaptıkları frekans tablosu

	Frekans	%
Hiç yaptırmam	27	15.5
Yılda birkaç kez	51	29.3
Ayda bir	34	19.5
Ayda iki/üç kez	38	21.8
Haftada bir	15	8.6
Haftada iki/üç kez	8	4.6
Her gün/ders	1	0.6
Toplam	174	100

Bir önceki soruda grup çalışması yaptıran 147 öğretmene gruptaki öğrencileri hangi yöntem/yöntemlere göre oluşturduklarını işaretlemeleri istenmiştir. Tablo 6'ya bakıldığında en çok seçilen iki yöntemin “heterojen” ve “öğrenciler seçer” olduğu görülmektedir. En az seçilen yöntem ise “Birlikte oturdukları arkadaşları ile” seçeneğidir.

Tablo 6. Öğrenci gruplarının nasıl oluşturulduğu frekans tablosu

	Frekans
Rastgele	34
Yeteneklerine göre	29
İlgilerine göre	40
Heterojen	61
Öğrenciler seçer	61
Birlikte oturdukları arkadaşları ile	18

Derslerinde grup çalışması yaptıran 147 öğretmene grupları hangi zaman aralıklarında oluşturdukları sorulduğunda öğretmenlerin çoğunluğu “yeni bir etkinlik” olduğunda yeni gruplar oluşturduklarını ifade etmişlerdir. En az seçilen yöntem ise 3.4% ile grupların hep aynı kalması seçeneğidir. (Tablo 7)

Tablo 7. Grupların hangi zamanlarda oluşturulduğuna dair frekans tablosu

	Frekans	%
Yeni bir ünite	28	19.0
Yeni bir etkinlikte	92	62.6
Sınıf yönetimi gerektiğinde	11	7.5
Öğrenciler istediğinde	11	7.5
Aynı kahr	5	3.4
Toplam	147	100%

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

4.1. Mesleki Uygulamalara Yönelik Öğretmenlerin Kişisel Algıları

Çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleki uygulamalara yönelik kişisel algılarına bakıldığında öğretmenlerin genel olarak yüksek derecede pozitif algılarının olduğu görülmektedir. Farklılaştırılmış öğretimin temel felsefesinin sınıftaki tüm öğrencilerin potansiyelleri bağlamında mümkün olan en iyi eğitimi almaları olduğu düşünüldüğünde (Tomlinson, 2007), katılımcı öğretmenlerin önemli bir kısmı öğrenme için en uygun koşulları sağlayarak derslerini işlediğini (%70.1), buna bağlı olarak da öğrencilerinin seviyesine inebildiğini (%76.4), öğrencilerin hayatlarında bir fark yarattığını (%72.4) ve kendilerini genel anlamda başarılı bir öğretmen olarak gördüklerini belirtmişlerdir (%80.5).

Öğretmenlerin Tomlinson (2004) ve Heacox'nin (2002) belirttiğine göre farklılaştırılmış öğretimin gerçekleştirilebilmesi için gerekli olan öğrencilerin ilgisini ve öğrenme stilleri gibi bazı ön bilgiler noktasında da kendilerini nispeten yeterli buldukları görülmektedir. Buna göre öğretmenler çoğunluğu sırasıyla öğrencilerinin ilgilerini (%69.0) ve öğrenme stillerini (%55.7) bildiklerini ifade etmişlerdir. Bu kapsamda öğretmenlerin öğrencileri hakkında sahip olunması beklenen bilgiler açısından nispeten en düşük olanı öğrencilerin önceki öğrenme tecrübelerine dairdir. Çünkü katılımcıların yüzde 41.4'ü bunu bildiklerini 45.4'ü ise kısmen bildiğini belirtmiştir.

Farklı mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin yukarıda dile getirilen hususlar açısından kendilerini yeterli hissetmeleri oldukça olumludur. Bu durum katılımcıların aynı zamanda proje eğitimine başvuruda bulunmuş olmaları ile de ilişkili olabilir. Çünkü böylesi proje eğitimlerine başvuran öğretmenlerin kategorik olarak mesleki yeterliklerini geliştirmeyi önemseyen insanlar olmaları muhtemeldir. Bununla birlikte katılımcıların kendilerini daha az yeterli hissettikleri bazı alanlar da söz konusudur. Etkin bir farklılaştırılmış öğretim gerçekleştiren öğretmenlerin sınıftaki en başarısız öğrencilerle bile bir ilerleme sağlaması beklenir (McCoy & Ketterlin-Geller, 2004). Ancak öğretmenler bu konuda kendilerini nispeten daha az yeterli görmüşlerdir. Çünkü yarıdan azı (%44.8) bu maddeye "evet" cevabı vermiştir. Sınıftaki tüm öğrencilere ulaşabilme

açısından öğretmenler daha negatif bir resim çizmişlerdir. Sadece yüzde 32.2'si tüm öğrencilere ulaşabildiğini belirtmiştir. Ancak çok büyük çoğunluğun "kısmen" de olsa sınıftaki farklılıkları gözettiği anlaşılmaktadır. Burada belirtilen son iki değer, katılımcıların çok büyük oranda kendilerini başarılı bulmaları bulgusuyla birlikte değerlendirildiğinde birçok öğretmenin "başarılı öğretmen" algısında sınıftaki tüm öğrenciler için etkili bir öğrenme deneyiminin oluşturulmasının nispeten birincil öncelikli olmadığı çıkarımı yapılabilir. Bu çıkarım aşağıdaki diğer bulgularla da desteklenmektedir.

4.2. Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Öğretmenlerin Bilgi ve Algıları ve Uygulamaları

Katılımcıların sadece yüzde 46'sı farklılaştırılmış öğretim hakkında bilgi sahibi olduklarından buna dair bilgi ve algılara yönelik maddeler sadece bu grup tarafından cevaplanmıştır. Bu kapsamda genel itibarı ile bu grubun farklılaştırılmış öğretimle ilgili nispeten doğru algılara ve bilgilere sahip oldukları görülmektedir. Bununla ilgili en önemli işaret farklılaştırılmış öğretimin bireyselleştirilmiş öğretimden daha farklı bir pedagojik yaklaşım olduğunun çoğunluk tarafından tespit edilmiş olmasıdır (%66.7). Farklılaştırılmış öğretim Tomlinson'un (2007) belirttiği gibi öğrencilerin yeri geldiğinde bireysel yeri geldiğinde gruplar halinde çalıştığı bir süreçtir. Öğretmenin sınıftaki her öğrenci için farklı bir planlama ve uygulama yapmasının imkansızlığı düşünüldüğünde, onun iş yükünü pratikte yönetilebilir hale sokar.

Farklılaştırılmış öğretimle herkes için etkili bir öğrenme sağlanacağından, süreçte öğrenciler arasında "adil olmayan bir iş yükü oluşmayacak" ve "tüm öğrencilere odaklanılacak"tır. Nitekim katılımcılar da çoğunlukla bu yargıları desteklemişlerdir. Yine katılımcıların yarısından fazlası farklılaştırılmış öğretimle ilgili olarak "Türkiye şartlarında uygulanabileceğine", "sistemdeki tüm öğrencilerin başarılı kılınabileceğine" ve "ölçme ve değerlendirmede sorunlar çıkarmayacağına" inanmaktadırlar. Bu veriler uygulayıcıların bakış açısından farklılaştırılmış öğretimin Türkiye şartlarında uygulanabilir olduğuna dair ümit vericidir. Ancak tüm bu olumlu düşüncelere karşın, temel bir bulgu cesaret kırıcıdır.

Bir eğitim sisteminin yapısı hakkında söz söyleyebilmenin en kestirme yolu muhtemelen o sistemde uygulanan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına bakmaktır. Türkiye bir testler ülkesi olduğundan, farklılaştırılmış öğretimin benimsenmesi ancak bunun öğrencileri testlerde başarılı kıldığının anlaşılması sayesinde olacaktır. Bu bağlamda öğretmenlerin çok büyük bir bölümü (%81.8) farklılaştırılmış öğretimin öğrencileri TEOG/LYS türü sınavlara hazırlamayacağına inanmaktadırlar. Farklılaştırılmış öğretim hem bilişsel öğrenme hem de gelişim üzerine yapılan çalışmaların üzerine inşa edilmiş bir yaklaşımdır (McTighe & Brown, 2005) ve Earl'un (2013) belirttiği gibi bir seçim değil anlamlı öğrenme için bir zorunluluktur. Nitekim Swift (2009) ve Tieso (2005) gerçekleştirdikleri ampirik çalışmalarda farklılaştırılmış öğretimin sınavlardaki öğrenci performansını artırdığını bulmuşlardır. Esasen sosyal bilgiler

ve tarih derslerini "öğrenmiş" bir öğrencinin sınavlarda başarısız olması söz konusu olmayacaktır.

4.3 Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Öğretmenlerin Uygulamaları

Öğrenmede bireysel farklılıkların önemi literatürde oldukça geniş bir şekilde ele alınmış bir tespittir (Öztürk & Palancı, 2014). Günümüzde bireysel farklılıkları gözetken en önemli pedagojik uygulama ise farklılaştırılmış öğretimdir. Ancak araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 54'ü bu pedagojik yaklaşım hakkında bilgi sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlik mesleğinin pratik bir doğasının olması, öğretmenlerin illaki bazı kavramları teorik düzeyde bilmeden de onların gerekliliklerini yerine getirmelerine engel değildir (Öztürk, 2014). Nitekim araştırmaya katılan öğretmenlerin çok azı (%2.3) derslerinde öğrenme için en uygun koşulları sağlayamadığını, öğrenci seviyesine inemediğini (%1.7) ve en başarısız öğrencilerle ilerleme kaydedemediğini (%5.2) belirtmişlerdir. Ancak bu algıların ne oranda gerçeği yansıttığını tespit edebilmek amacıyla katılımcılardan son bir ay içerisinde bizatihi derslerinde ne tür uygulamalar gerçekleştirdiklerini belirtmeleri istenmiştir. Öğretmenlere yöneltilen bu uygulamalar farklılaştırılmış öğretim literatüründe etkili bir derste kullanılması gereken uygulamalardır (Adams & Pierce, 2006; Heacox, 2002; Lane vd. 2003; Tomlinson, 2007; Öztürk & Palancı, 2014).

Öğretmenlerin pratikteki uygulamalarını ölçen anket maddesi beşli likert ölçekten oluşmuş ve buna göre öğretmenlerin belirlenen uygulamaları hangi sıklıkta yaptıklarını somut olarak belirtmeleri istenmiştir. Bir sosyal bilgiler ve tarih öğretmenin herhangi bir sınıfa ayda toplamda ortalama 8-12 saat derse girdiği düşünüldüğünde ayda 2-3 kere belirlenen uygulamayı yapmış bir öğretmen, toplam derslerinin ancak yüzde 20-37'sinde farklılaştırılmış bir uygulama gerçekleştirmiş demektir. Farklılaştırılmış uygulamayı her hafta yapan bir öğretmen ise toplamda 4 kere yani oransal olarak derslerinin ancak yüzde 33-50'sinde böylesi bir uygulama yapmış demektir. Bu kapsamda değerlendirmeye esas olarak yüzde 50 oranı esas alınmıştır. Başka bir ifade ile aşağıda belirtilen uygulamalar kapsamında öğretmenlerin son bir ay içerisinde farklılaştırılmış bir uygulamayı derslerinin yarısından fazlasında gerçekleştirip gerçekleştirmediği olması kritik bir eşiştir.

Standart yukarıda açıklandığı gibi yüzde 50'ye konduğunda farklılaştırılmış öğretimle ve buna bağlı olarak da etkin öğretimin gerçekleştirilmesi bakımından oldukça yetersiz bir resim ortaya çıkmaktadır. Buna göre katılımcıların sadece %14.18'i, %17.81'i ve %17.63'ü derslerinin yarısından fazlasında sırasıyla öğrenci yeteneklerine göre, öğrenme stillerine göre ve ilgilerine göre farklı etkinlikler kullanmışlardır. Derslerinin yarısından fazlasında öğrenci yeteneklerine göre farklı etkinlik yaptırmakla ilgili maddenin farklı bir versiyonu olan "Daha hızlı/yavaş öğrenen öğrencilere farklı etkinlikler" yaptırdığını belirtenlerin oranı önceki madde ile uyumlu bir şekilde yüzde 10,84'tür. Sınıf içinde uygulanacak farklı etkinlikler esnek bir oturma düzeni gerektirecektir. Öğretmen etkinliğinin doğasına uygun şekilde (bireysel ya da grup çalışmaları, sınıf tartışmaları vb.) sınıf

oturma düzenini değiştirmelidir. Buna göre katılımcıların sadece yüzde 11,31'i derslerinin yarısından fazlasında sınıf oturma düzenini değiştirmiştir.

Tomlinson (2007) ve Heacox'un (2002) belirttiği gibi farklılaştırma derste kullanılan materyallerin ve kaynakların farklılaştırılmasıyla da gerçekleştirilebilir. Bu kapsamda ders kitabına bağlı kalarak ders işlemek olabilecek en kötü senaryodur. Çünkü ders kitapları esnek olmadıkları için okulların sosyo-kültürel özelliklerini ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetemez. Bu sebepten öğretmenlerin çalıştıkları okul ve öğrencilerinin özelliklerini dikkate alarak kendi öğretim materyallerini geliştirmeleri ve en uygun kaynakları kullanmaları gerekir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu bağlamdaki uygulamaları da yetersizdir.

Yukarıda paylaşılan bulgulara göre katılımcıların %51.2'sinin hemen her derste ders kitabı kullandıkları anlaşılmaktadır. Bu esasen öğretmenlerin hemen hemen yarısının ders kitabından başka kaynaklar ya da materyaller kullandığı sonucuna götürmektedir ki, bu geleneksel anlamda ders kitabı pedagojisinin kullanıldığı Türkiye'de nispeten cesaret verici bir bulgudur. Ancak ders kitabının en önemli iki alternatifi olan çalışma yaprağı (öğretmenlerin kendilerinin geliştirdiği) ve farklı zorluk düzeylerindeki makale-gazete-ders kitabı gibi kaynakları derslerinin yarısından fazlasında kullandığını belirten öğretmenlerin oranı sırasıyla %26.1 ve %27.6'dır. İnternette edinilen çalışma yaprakları ile farklı zorluk düzeyindeki çalışma yapraklarının kullanım oranları da benzer şekilde sırasıyla %25.6 ve %23.4'tür. Eğer öğretmenlerin yarısı kaynak olarak ders kitabını kullanmıyorsa farklılaştırılmış öğretimin mantığı açısından çalışma yaprağı ve farklı kaynakları kullananların oranının da %50'ler civarında olması beklenirdi. Öyleyse konu kapsamında öğrencilere kazandırılması gereken bilgiler nasıl kazandırılıyor? sorusunun cevabı muhtemelen kaynağın bizatihi öğretmenin kendisinin oluşudur. Ancak anlatım yöntemi farklılaştırmayı imkansız kıldığından etkili bir yöntem olarak düşünülmemektedir (Öztürk & Palancı, 2014).

Katılımcı öğretmenlerin nispeten güçlü oldukları alanlar ise özellikle görsel ve işitsel materyallerin kullanılması ile ilişkilidir. Uygulamada en çok Barbe vd. (1979) tarafından geliştirilen ve insanların bilgiyi nasıl edindiklerini belirleyen üç sitilinden bahsedilir; bunlar görsel, işitsel ve bedensel sitilleridir. Katılımcıların %55.9'u derslerinin yarısından fazlasında görsel materyal kullandığını, %44'ü ise işitsel materyal kullandığını belirtmiştir. Bedensel öğrenmeyle ilgili doğrudan bir madde olmamasına karşın, yukarıda belirtildiği gibi sınıf oturma düzeninin esnek olmaması (öğrencilerin daima aynı şekilde oturuyor olmaları) özellikle bedensel öğrenenler bakımından daha dezavantajlı bir durumun oluşmasına yol açabilecektir.

Farklılaştırılmış öğretimde ölçme ve değerlendirme öğrenciye sadece not vermek olarak algılanmaz. Bu süreç aynı zamanda öğrenciyi geliştirmek amacıyla ona dönüt vermek amacını taşır ve sonuç odaklı değerlendirme yerine süreç odaklı değerlendirmeyi önemser (Tomlinson, 2001). Bu kapsamda genelde katılımcıların farklılaştırılmış öğretime uygun değerlendirme uygulamalarına sahip olmadıkları görülmüştür. Sadece %16.66'sı derslerinin yarısından fazlasında farklılaştırılmış ödev verirken, %11.97'si öğrencilere dönüt vermek için dereceleme ölçeği

kullanmış ve sadece %15.06'sı öğrenci özelliklerine göre farklı türde değerlendirme aracını işe koşturmuştur. Benzer şekilde öğrencilere yazılı ve sözlü dönüt verenlerin oranı da çok düşüktür (sırasıyla %18.59 ve %34.50).

Bir öğretmenin her şeyi bilmesi ve tüm uygulamalarında mükemmel olması insan ve mesleğin doğasına aykırıdır. Bu sebepten eğitimciler öğretmenlerin meslektaşları ile işbirliği içinde çalışmalarını, birbirlerinden öğrenmelerini, birbirlerine destek olmalarını ve buna bağlı olarak da işbirliğine dayalı bir okul kültürünü çok önemserler (Hargreaves & Fullan, 2012). Ancak araştırmaya katılan öğretmenlerin bu kapsamdaki performansları oldukça cesaret kırıcıdır. Öğretmenlerin meslektaşları ile ortak materyal hazırlaması, materyallerini paylaşması, zümre olarak ölçme ve değerlendirme uygulaması hakkında ortak karar alma ile belirli öğrenciler hakkında bilgi alış verişi yapma bakımından meslektaşları ile yeterli derecede işbirliği yapmadıkları görülmektedir. Dört ölçüt açısından da öğretmenlerin ancak maksimum %25'i sık bir şekilde işbirliğine gitmektedir.

Öğrencilere kazandırmak istediğimiz bilgi, beceri ve değerlerin tamamı açısından anlatım yöntemi iyi bir seçim değildir (Bligh, 1998). Bu yöntem aynı zamanda dersi farklılaştırmak açısından ise tamamen denklem dışında tutulmalıdır. Farklılaştırılmış öğretimi benimsemiş öğretmenlerin etkin bir gruplama stratejisine sahip olmaları beklenir (Tomlison, 2007). Ancak bulgulara göre öğretmenlerin %15.5'i hiç grup çalışması yaptırmadığını, %29.3'nün yılda sadece bir kere yaptırdığını ve %19.5'nin de ayda bir kere grup çalışması yaptırdığı görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin toplamda %64.3'ü hemen hemen hiç grup çalışması yaptırmamaktadır. Haftada bir ya da daha sık grup çalışması yaptıranların oranı ise %13.8'dir.

Öğretmenlerin gruplama stratejilerine bakıldığında ise grupların en çok "heterojen" şekilde ve "öğrencilerin seçimine" bağlı olarak oluşturulduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla ilgi grupları, rastgele gruplama ve yeteneğe göre gruplama takip etmektedir. En son sırada ise öğrencileri birlikte oturdukları arkadaşları ile grup çalışması yaptırdıkları anlaşılmaktadır. Etkinliğin doğasına göre öğretmenin farklı grupların oluşmasını sağlaması en doğru yol olduğundan, katılımcıların bu bağlamda olumlu şekilde esnek bir tutum içinde oldukları görülmektedir. Ek olarak katılımcıların sadece %3.4'nün grupları daima aynı bırakmaları bu bulguyu desteklemektedir.

Yukarıdaki tartışmadan ortaya çıkan en önemli sonuç öğretmenlerin mesleki yeterliklerine yönelik olumlu algıları ile bizatihi sınıf içindeki uygulamalarının birbiri ile uyumlu olmadığıdır. Katılımcılar büyük oranda kendilerini başarılı görmesine ve bu kapsamda öğrencilerin seviyelerine inerek etkili bir öğretim gerçekleştirdiklerini düşünmelerine rağmen, büyük çoğunluğunun genelde eğitim araştırmalarının özelde ise farklılaştırılmış öğretimle ilgili araştırmaların işaret ettiği uygulamalardan uzak bir sınıf içi pratiğe sahip oldukları görülmektedir. Katılımcılar farklılaştırılmış öğretimin ve buna bağlı olarak da sınıftaki tüm öğrencilerin etkin bir şekilde öğrenmesinin sağlanabilmesi için gerekli olan esnek gruplama stratejisi, farklılaştırılmış

etkinlikler, materyaller ve kaynakların kullanılması noktasında önemli oranda sınırlı bir pratiğe sahip oldukları görülmektedir. Earl'un (2013) belirttiği gibi bu çalışma boyunca bahsedilen uygulamalar bir seçim değil anlamlı öğrenme için bir zorunluluktur. Buna göre mevcut tabloyu nasıl değiştirebileceğimiz üzerine ivedilikle eğilmek gerekmektedir.

5. KAYNAKÇA

- Adams, C.. & Pierce, R.L. (2006). *Differentiating instruction. A practical guide to tiered lessons in the elementary grades*. Texas: Prufrock Press Inc.
- Barbe, W. B., Swassing, R. H., & Milone, M. N. (1979). *Teaching through modality strengths: Concepts and practices*. Columbus, Ohio: Zaner-Bloser.
- Belser, Y. & Avcı, S. (2011). Öğretimin farklılaştırılmasında etkili bir strateji: Katlı öğretim. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3). 109-126
- Bligh, D. (1998). *What's the use of lectures (5th Ed.)*. Exeter: Intellect.
- Earl, L. M. (2013). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Thousands Oaks: Corwin.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H. & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. In *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 111 (23), 8410-8415
- Gibbs, G. (2013). *Lectures don't work, but we keep using them*. Retrieved, 21 February 2017, from <https://www.timeshighereducation.com/news/lectures-dont-work-but-we-keep-using-them/2009141.article>
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners, grades 3-12*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- Karadağ, R. (2014). Dünyada ve Türkiye'de farklılaştırılmış öğretimle ilgili yapılmış çalışmaların değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1301-1322
- Koeze, P. A. (2007). *Differentiated instruction: The effect on student achievement in an elementary school*. Doctoral thesis, Eastern Michigan University.
- McAdams, S. (2001). Teachers tailor their instruction to meet a variety of student needs. *Journal of Staff Development*. 22(2), 1-5.
- McBride, B. (2004). Data-driven instructional methods: "One-strategy-fits-all" doesn't work in real classrooms. *T.H.E Journal*, 31(11), 38-40.
- McCoy, J. D. & Ketterlin-Geller, L. R. (2004). Rethinking instructional delivery for diverse student populations. *Intervention in School and Clinic*, 40(2), 88-95.
- McQuarrie, L., McRae, P., & Stack-Cutler, H. (2008). *Differentiated instruction provincial research review*. Edmonton: Alberta Initiative for School Improvement.

- McTighe, J., & Brown, J. (2005). Differentiated instruction and educational standards: Is detente possible? *Theory Into Practice*, 44, 234-244
- Mertol, H. (2014). *Türkiye ve ABD’de üstün zekai çocuklara sosyal bilgiler dersi veren öğretmenlerin görüş ve uygulamaları (Hope Projesi ve Bilsem Örneği)*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi.
- Öztürk, M. (2014). Dijitalleşen dünyada öğretmen eğitimi. *Yeni Türkiye*, 59 (Türk Eğitim Özel Sayısı-II).
- Öztürk, M. ve Palancı M. (2015). Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi: Kavramsal çerçeve. Öztürk, M., Saydam, A. & Palancı, M. (eds.) *Demokrasi, yurttaşlık ve insan hakları eğitimi: İlkokul 4. sınıf için etkinlik örnekleri*. Orka: Kayseri.
- Powers, E. A. (2008). The use of independent study as a viable differentiation technique for gifted learners in the regular classroom. *Gifted Child Today*, 31 (3), 57-65.
- Rock, M., Gregg, M., Ellis, E., & Gable, R. A. (2008). REACH: A framework for differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure*, 52(2), 31-47.
- Swift, K. M. (2009). *The effects of differentiated instruction in social studies has on student performance*. Retrieved from <https://minds.wisconsin.edu/handle/1793/43347> (02 Şubat 2017).
- Tieso, C. (2005). The effects of grouping practices and curricular adjustments on achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(1), 60-89.
- Tomlinson, C. A. (2001). Grading for success. *Educational Leadership*, 58(6) 12-15.
- Tomlinson, C. A. (2004). Research evidence for differentiation. *School Administrator*, 61(7), 30-34.
- Tomlinson, C.A. (2007). *Öğrenci gereksinimlerine göre farklılaştırılmış eğitim (Çeviri Kitap)*. Sev Yayıncılık: İstanbul.
- Tomlinson, C.A. (2009). Intersections between differentiation and literacy instruction: Shared principles worth sharing. *New England Reading Association Journal*, 45(1), 28-35.
- Waid, N. (2016). *Social studies teachers' use of differentiated instruction to help struggling learners*. Doctoral dissertation, College of Education of Walden University, USA.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Contemporary learning theories and educational research assert that student are different from one another. In fact any experienced teacher would realise that students are not alike in terms of their previous learning experiences, prior knowledges, modes of intelligence, socio-economic backgrounds, learning styles and preferences (Öztürk & Palancı, 2014). Differentiated instruction is a pedagogical approach aiming at creating different learning experiences for students of different characteristics who are in the same class (Tomlinson, 2007). In doing so, one ensures efficient learning experiences for everyone within the lesson time. Adapting the aims, content and processes of a lesson to the needs of the students requires teachers to be flexible in their approach to instruction.

Although a number of studies indicate that differentiated instruction increases student performance and success in the schools (Adams and Pierce, 2006; Heacox, 2002; Lane vd. 2003; Tomlinson, 2007), it is one of the very much under-researched areas in Turkish context. Furthermore the number of studies carried out about differentiated instruction in social studies and history lessons is even less.

Method

The number of studies about differentiated instruction and in particular differentiated instruction in social studies and history education is very limited in Turkey. This study is then an attempt to describe challenges and needs with regards to differentiated instruction in social studies and history classes. This study was carried out in the context of a project entitled Differentiated, Skills and Competences-based Instruction in Social Studies and History Lessons funded by the EU and Turkish Republic and a questionnaire was used for data collection. The sample of the study consists of 174 social studies and history teachers based in different parts of Turkey. The respondents are teachers who applied to take part in the teacher training organised in the context of above mentioned project. The questionnaire was designed in four main parts each one requiring certain set of information from the respondents. The first part included questions in relation to personal information of the respondents. Second part of the questionnaire is concerned with the perceptions of the respondents in terms of the adequacy of their classroom practices. Third part includes questions to see to what extent the respondents have knowledge about differentiated instruction. Finally, the questions in the final part of the questionnaire asked the respondents to indicate about their in class practices with respect to differentiated instruction. In doing so, we would be able to compare the respondents' perceptions about their professional practices with of their concrete in class actions.

Results and Discussion

According to the findings, the respondents usually have very positive perceptions of their professional practices with regards to achieving a good learning and teaching process for the success of their students. For example, the majority of the respondents (80.5%) consider themselves as professionally successful. Similarly, they believe that they do their lesson creating the best possible learning environment for students, they could make a difference in students' lives and they could bring the content down to student levels with 70.1%, 72.4% and 76.4% respectively.

According to the findings, the respondents usually have very positive perceptions of their professional practices with regards to achieving a good learning and teaching process for the success of their students. For example, the majority of the respondents (80.5%) consider themselves as professionally successful. Similarly they believe that they do their lesson creating the best possible learning environment for students, they could make a difference in students' lives and they could bring the content down to student levels with 70.1%, 72.4% and 76.4% respectively. However, the number of the respondents who feel

adequately that they could design lessons that every single student in the class fulfils their potentials decreases. For example, the majority with 57.5% believe that they could reach to every student in the class only to some extent. Similarly, 50.0% believe that they are successful with the most difficult students only to some extent.

As indicated above differentiated instruction is not a well-known issue in Turkish context. This has been confirmed with the findings that only 46.0% of the respondents claimed that they have knowledge about differentiated instruction. Although this group in general are aware of the different dimensions of the differentiated instruction, they seemed to have a misconception with regards to potential of differentiated instruction in making students more successful in the nation-wide competitive exams such as TEOG/LYS. 81.8% of them believed that differentiated instruction is useless in preparing students for the exams.

The most important finding of the research is that the teachers' positive perceptions about their professional practices do not overlap with their classroom practices. Although the majority of the respondents consider themselves professionally successful, their practices do not reflect those practices that advocated by in general educational studies and in particular those studies that carried out on differentiated instruction. Those teachers who employ different activities considering the different abilities, learning styles and interests of their students in more than half of their classes is 14,18%, 17,81% and 17,63% respectively. Only 11.31 of them changed the classroom layout according to the nature of activity (i.e. individual or group work) 4 or more times in the last month. While 51.2% of them uses textbook in almost every lesson, only 26.1% and 27.6% of them use tiered worksheets and other resources (newspapers, articles etc.) respectively 4 or more times in their classes in the last month. Group work is a very useful teaching technique that allows teachers to differentiate her/his class effectively. However, according to the findings while 15.5% of the respondents has never used group work, 29.3% uses only once in a year and 19.5% uses it only once in month. Chi-square tests between the variables of gender, subject (social studies and history) and work experience show that there is no statistically significant differences in findings in terms of classroom practices in relation to the variables named above.

The main result inferred from the above mentioned findings is that teachers' self-perceptions concerning the effectiveness of their classroom practices do not match with that of asserted classroom practices by the general educational literature and in particular literature on differentiated instruction. The majority of teachers seems not to be implementing a teaching strategy that caters for the differences in the class. But as Earl (2013) puts it cleverly, differentiated practices are not choices that depends on teachers, they are a "must" to be able to ensure a meaningful learning for students.



Öğretmen Yetiştiren Öğretim Elemanlarının Öğretmenlik Yeterlilikleri¹

Teaching Self-Proficiency of Teacher Trainers

Oğuzhan KURU²

Öz: Bu araştırmanın amacı, öğretmen yetiştiren en temel kurum olan Eğitim Fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının kendilerini öğretmenlik yeterliliği açısından hangi düzeyde gördükleri ve öğrencilerinin kendilerine meslek öğretimi öğreten elemanlarını öğretmenlik yeterliliği açısından ne düzeyde gördüğü arasındaki farkı tespit etmektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim öğretim yılında bir devlet üniversitesinde Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrenciler ve aynı dönemde aynı fakültede görev yapan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Çalışma grubunu amaçlı örnekleme ile seçilmiş 155 öğrenci ve 44 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Şen ve Erişen (2002) tarafından geliştirilen "Öğretim Elemanı Yeterlilik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada sayısal veriler SPSS 22 paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğrencilerin, kendilerine ders veren öğretim elemanlarının öğretmenlik yeterliliklerini değerlendirmeleri ile öğretim elemanlarının kendilerini değerlendirmeleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca, ilgili anabilim dalında görev yapan ve diğer anabilim dallarında görev yapıp sınıf öğretmenliğinde ders veren öğretim elemanlarının kendilerini değerlendirmeleri arasında sınıf yönetimi becerisi hariç diğer alt faktörlerde anlamlı fark bulunamamıştır.

Anahtar sözcükler: Sınıf öğretmenliği, öğretim elemanı, öğretmenlik yeterliliği

Abstract: The aim of the study is to determine the difference between the teaching competence level at which the academics working in schools of education, which are the primary institutions of teacher education, see themselves and the teaching competence level at which the students see their instructors teaching them the profession. The study group was composed of the junior students in the Department of Elementary Education

¹ Bu çalışmanın bir kısmı 14. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Yrd. Doç. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, okuru82@hotmail.com

and the faculty members in the School of Education a University in 2013-2014 academic year. The study group consisted of 155 students and 44 instructors who were selected by purposeful sampling. The "Instructor Proficiency Scale" developed by Şen and Erişen (2002) was used to collect the data in the study. Numerical data in the study were analyzed by SPSS 22 program package. According to the results of the study, there was a significant difference between the teaching skills that the instructors have seen in themselves and the teaching skills that the students have seen in their instructors. In addition, a significant difference was found only in the 'classroom management' sub-factor between the instructors of the Department of Elementary Education and the instructors who lecture in this department but affiliated with other departments.

Keywords: Pre-service primary school teachers, faculty member, teaching proficiency

1. GİRİŞ

Eğitim insanlığın var oluşundan bu yana süregelen vazgeçilmez bir olgudur. Her milletin kendine özgü bir eğitim sistemi vardır. Bu sistem, o toplumun sosyal, kültürel, politik ve ekonomik değerlerine bağlı olarak kurulur ve geliştirilir (Azar, 2011). Bu sistemin kendisinden beklenen görevi yerine getirip o toplumun ilerleyebilmesini sağlaması, gelişmiş ülkelerdeki refah düzeyine erişebilmesi için okullarda iyi bir eğitimin veriliyor olması gerektiği bilinen bir gerçektir. Ancak okullarda iyi bir eğitimin verilebilmesi, yani öğrencilerin başarılı olabilmeleri için okuldaki öğretimin niteliğinin yükseltilmesi gereklidir (Seferoğlu, 2004).

Eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek ve eğitimde verimi elde etmek, ancak sistemin bütün parçalarının uygun şekilde işletilmesi ile mümkün olabilir. Çağdaş eğitim anlayışında; öğretmen, öğrenci, yönetici, müfettiş, okul, çevre ve aile birbiri ile sıkı sıkıya etkileşim içinde olan, bir bütünün parçalarıdır. Bu parçalardan oluşan eğitim sisteminin verimli ve istenilen hedefler doğrultusunda çalışmasında kilit konumda öğretmen vardır (Kahyaoğlu & Yangın, 2007). Öğretmenin bu kritik konumu onun daha nitelikli olması gereğini ortaya çıkarır. Bu nitelik beklentisi öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikleri de değiştirmektedir. Öğretmen yeterlilikleri ifadesi, öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum, değer, davranış gibi yönlerden sahip olmaları öngörülen özellikler ya da nitelikler bütününe ifade etmek için kullanılmaktadır (Şişman, 2009). Öğretmen yeterliliklerinin düzeyi öğrencinin öğrenmesini etkileyecektir. Öğretmen ne kadar yeterli ise öğrenci öğrenmeleri ve öğrenmelerin kalıcılığı da o kadar artacaktır (Karacaoğlu, 2008). Bu nedenle daha nitelikli öğretmene, daha çağdaş öğretim programlarına, daha uygun ortamlara, daha kaliteli yönetime ve daha istekli öğrencilere gereksinim vardır. Sistemin her bir parçası, süreci ve sonucu etkiler; birinin eksikliği verimi düşürür (Ünlü, Sünbül, & Aydos, 2008).

Öğretmenler ve öğretmenlik mesleğindeki nitelik konusu sadece Türkiye’de değil dünyanın pek çok ülkesinde çok sık gündeme gelen bir konudur. Öğretmenlik mesleği ve bu mesleği yürüten profesyonellerin mesleğin gereklerini yerine getirişleriyle ilgili düzenlemeler Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşundan beri üzerinde hep konuşulan bir konu olagelmıştır. (Seferoğlu, 2004). İlk günden bugüne kadar öğretmenlerin; düşünen, soru soran, eleştiren, gelişme ve yeniliklere açık, kendini sürekli yenileyen, mesleğini seven kişiler olması beklenmiştir (Şen & Erişen, 2002). Bir ülkede nitelikli eğitimden bahsetmek için nitelikli bir öğretmen yetiştirme programı büyük önem taşımaktadır. Öğretmen adaylarının en iyi şekilde yetiştirilmesi ve motivasyonlarının yüksek bir şekilde görevlerine başlamaları nitelikli bireylerin yetiştirilmesi için gereklidir (Çiftçi ve diğerleri, 2013).

Nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesinde en önemli etken, onları yetiştiren üniversite öğretim elemanlarının niceliksel ve niteliksel yeterliğidir (Işık, Çiltaş, & Baş, 2010). Her mesleğin olduğu gibi akademisyenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikler ve eğitim biçimi diğer mesleklerden farklıdır. Yani akademisyenliğin de belli değer ve ölçütleri vardır (Azar, 2011). Öğretmen yetiştiren akademisyenlerin kendi alanında uzmanlaşma, alanında yetkin olma, yeni teknolojileri takip edebilme, pedagojik bilgi sahibi olma, çok yönlü olabilme, iletişim becerilerine sahip olabilme, donanımlı olma, mesleğinin gereklerini tam olarak yerine getirebilme, ders anlatma yöntemlerini bilme, sınıfında özgür olabilme, her şeye rağmen işini doğru yapabilme, uygulamaya önem verme gibi yeterliliklere sahip olması beklenmektedir (Bakioğlu & Yıldız, 2015). Verimli bir eğitim süreci ve etkili öğretmenlerin yetiştirilebilmesi için onları yetiştiren öğretim elemanlarının öncelikle yukarıda bahsi geçen niteliklere sahip olması gerekmektedir. Çünkü öğretmen özelliklerinin büyük ölçüde kendisini yetiştiren öğretim elemanlarının özelliklerine bağlı olduğu düşünülmektedir (Şen & Erişen, 2002).

Dolayısıyla ideal öğretmenleri yetiştirmeyi amaç edindiğimiz kurumlarda verdiğimiz eğitimin şekli, içeriği, kalitesi gelecek nesillerin şekillenmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Gelecek nesilleri yetiştiren bireyleri eğittiğimiz ve çoğunlukla usta-çırak ilişkisiyle devam eden bu süreçte eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının birçok hususta yeterli ve başarılı olması gerekmektedir.

Bu araştırmanın amacı, öğretmen yetiştiren en temel kurum olan eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının kendilerini öğretmenlik yeterliliği açısından ne düzeyde gördükleri ve öğrencilerin kendilerine meslek öğretme öğretim elemanlarını öğretmenlik yeterliliği açısından ne düzeyde gördüğü arasındaki farkı tespit etmektir.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Sınıf öğretmenliğinde görev yapan öğretim elemanları ile öğrenciler arasında yeterlilik düzeylerinde fark var mıdır?

Diğer anabilim dallarında görev yapan öğretim elemanları ile öğrenciler arasında yeterlilik düzeylerinde fark var mıdır?

Sınıf öğretmenliğinde görev yapan öğretim elemanları ile diğer alanlardaki öğretim elemanları arasında yeterlilik düzeylerinde fark var mıdır?

Bütün öğretim elemanları ile öğrenciler arasında yeterlilik düzeylerinde fark var mıdır?

2. YÖNTEM

Sınıf öğretmenliği anabilim dalında ders veren öğretim elemanlarının öğretmenlik yeterliliklerini ortaya koymaya yönelik olan bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli bir konu ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum gibi özelliklerinin belirlendiği; geniş bir topluluğu temsil edecek örneklemin seçildiği, ihtiyaç duyulan verilerin toplanması için veri kaynağı olan kişilere sorulan sorulardan gelen cevaplara dayalı bir araştırma desenidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010).

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim öğretim yılında bir devlet üniversitesinde Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrenciler ve aynı dönemde aynı fakültede görev yapan öğretim elemanları oluşturmaktadır.

Çalışma grubunu amaçlı örnekleme ile seçilmiş 155 sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğrencisi ve 44 öğretim elemanı oluşturmaktadır.

2.2. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplamak amacıyla Şen ve Erişen (2002) tarafından geliştirilen “Öğretim Elemanı Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Yeterlilik ölçeğinde;

- * genel kültür,
- * konu alanı bilgisi,
- * plan yapma ve derse hazırlık,
- * öğretme stratejileri,
- * öğretim araç ve gereçleri,
- * iletişim,
- * sınıf yönetimi,
- * ölçme ve değerlendirme,
- * kişisel özellikler alt faktörler olarak ele alınmıştır.

Şen ve Erişen (2002) tarafından hazırlanan ölçme aracında yer alan 95 maddenin Cronbach Alpha Güvenirlilik Kat Sayısı öğretim elemanı anketi için .97, öğretmen adayları anketi için ise .95 olarak bulunmuştur.

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 22 istatistik programı kullanılarak analiz edilmiş olup, değişkenler arasında anlamlı farklılığın olup olmadığına Mann Whitney U testi ile bakılmıştır.

3. BULGULAR

Sınıf öğretmenliğinde görev yapan öğretim elemanları ile öğrenciler arasındaki Mann Whitney U testi sonuçları.

Tablo 1. Sınıf öğretmenliğinde görev yapan öğretim elemanları ile öğrenciler arasındaki U-testi sonuçları

Alt Faktör	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	u	p
Genel Kültür	155	79.09	12259.5	169.5	.000
	8	138.31	1106.5		
Konu Alanı Bilgisi	155	78.98	12241.5	151.5	.000
	8	140.56	1124.5		
Plan Yapma/Derse Hazırlık	155	79.02	12248.5	158.5	.000
	8	139.69	1117.5		
Öğretme Stratejileri	155	79.54	12328.5	238.5	.003
	8	129.69	1037.5		
Öğretim Araç ve Gereçleri	155	81.05	12563	473	.258
	8	100.38	803		
İletişim	155	79.06	12254	164	.000
	8	139	1112		
Sınıf Yönetimi	155	79.47	12317.5	227.5	.003
	8	131.06	1048.5		
Ölçme ve Değerlendirme	155	78.58	12180.5	90.5	.000
	8	148.19	1185.5		
Kişisel Özellikler	155	78.61	12184.5	94.5	.000
	8	147.69	1181.5		

Sınıf öğretmenliğinde görev yapan öğretim elemanları ile sınıf öğretmenliği öğrencileri arasında öğretmenlik yeterlilikleri bakış açılarının Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Buna göre öğretim araç gereçleri ($u=473$, $p>.05$) alt faktörü hariç tüm alt faktörlerde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Sıra ortalamaları dikkate alındığında sınıf öğretmenliğinde görev yapan öğretim elemanlarının kendilerinde gördükleri öğretmenlik becerinin, öğrencilerin hocalarında gördüğü öğretmenlik becerilerinden daha yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Diğer anabilim dallarında görev yapan öğretim elemanları ile öğrenciler arasında Mann Whitney U testi sonuçları

Tablo 2. Diğer anabilim dallarında görev yapan öğretim elemanları ile öğrenciler arasında U-testi sonuçları

Alt Faktör	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Genel Kültür	155	80.71	12510.5	420.5	.000
	36	161.82	5825.5		
Konu Alanı Bilgisi	155	80.32	12450	360	.000
	36	163.50	5886		
Plan Yapma/Derse Hazırlık	155	80.74	12514	424	.000
	36	161.72	5822		
Öğretme Stratejileri	155	80.21	12433	343	.000
	36	163.97	5903		
Öğretim Araç ve Gereçleri	155	85.02	13178	1088	.000
	36	143.28	5158		
İletişim	155	79.55	12330	240	.000
	36	166.83	6006		
Sınıf Yönetimi	155	79.71	12354.5	264.5	.000
	36	166.15	5981.5		
Ölçme ve Değerlendirme	155	79.52	12326	236	.000
	36	166.94	6010		
Kişisel Özellikler	155	78.64	12189.5	99.5	.000
	36	170.74	6146.5		

Diğer anabilim dallarında görev yapan öğretim elemanları ile sınıf öğretmenliği öğrencileri arasında öğretmenlik yeterlilikleri bakış açılarının Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Buna göre tüm alt faktörlerde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Sıra ortalamaları dikkate alındığında diğer anabilim dallarında görev yapan öğretim elemanlarının kendilerinde gördükleri öğretmenlik becerinin, öğrencilerin hocalarında gördüğü öğretmenlik becerilerinden daha yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmenliğinde görev yapan ve diğer anabilim dallarında görev yapan öğretim elemanları arasında Mann Whitney U testi sonuçları

Tablo 3. Sınıf öğretmenliğinde görev yapan ve diğer anabilim dallarında görev yapan öğretim elemanları arasında U-testi sonuçları

Alt Faktör	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	u	p
Genel Kültür	8	17.19	137,5	101,5	,189
	36	23.68	852,5		
Konu Alanı Bilgisi	8	14.88	119	83	,061
	36	24.19	871		
Plan Yapma/Derse Hazırlık	8	16.38	131	95	,132
	36	23.86	859		
Öğretme Stratejileri	8	19.69	157,5	121,5	,493
	36	23.13	832,5		
Öğretim Araç ve Gereçleri	8	15.5	124	88	,087
	36	24.06	866		
İletişim	8	17.56	140,5	104,5	,228
	36	23.6	849,5		
Sınıf Yönetimi	8	11.63	93	57	,008
	36	24.92	897		
Ölçme ve Değerlendirme	8	17.44	139,5	103,5	,216
	36	23.63	850,5		
Kişisel Özellikler	8	20.38	163	127	,600
	36	22.97	827		

Sınıf öğretmenliğinde görev yapan öğretim elemanları ve diğer anabilim dallarında görev yapan öğretim elemanları arasında öğretmenlik yeterlilikleri bakış açılarının Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 3 de verilmiştir.

Buna göre sınıf yönetimi ($U=57$, $p<,05$) alt faktörü hariç diğer alt faktörlerin hiçbirinde anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Sıra ortalamaları dikkate alındığında diğer anabilim dallarında görev yapan öğretim elemanlarının kendilerinde gördükleri öğretmenlik becerinin, sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğretim elemanlarının kendilerinde gördüğü öğretmenlik becerilerinden daha yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Bütün öğretim elemanları ile öğrenciler arasında Mann Whitney U testi sonuçları

Tablo 4. Bütün öğretim elemanları ile öğrenciler arasında U-testi sonuçları

Alt Faktör	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	u	p
Genel Kültür	155	81.81	12680	590	.000
	44	164.09	7220		
Konu Alanı Bilgisi	155	81.30	12601.5	511.5	.000
	44	165.88	7298.5		
Plan Yapma/Derse Hazırlık	155	81.76	12672.5	582.5	.000
	44	164.26	7227.5		
Öğretme Stratejileri	155	81.75	12671.5	581.5	.000
	44	164.28	7228.5		
Öğretim Araç ve Gereçleri	155	88.07	13651	1561	.000
	44	142.02	6249		
İletişim	155	80.61	12494	404	.000
	44	168.32	7406		
Sınıf Yönetimi	155	81.17	12582	492	.000
	44	166.32	7318		
Ölçme ve Değerlendirme	155	80.11	12416.5	326.5	.000
	44	170.08	7483.5		
Kişisel Özellikler	155	79.25	12284	194	.000
	44	173.09	7616		

Araştırmaya katılan bütün öğretim elemanları ile sınıf öğretmenliği öğrencileri arasında öğretmenlik yeterlilikleri bakış açılarının Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 4 de verilmiştir.

Buna göre tüm alt faktörlerde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Sıra ortalamaları dikkate alındığında anabilim dalı farkı gözetmeksizin araştırmaya katılan bütün öğretim elemanlarının kendilerinde gördükleri öğretmenlik becerinin, sınıf öğretmenliği öğrencilerinin hocalarında gördüğü öğretmenlik becerilerinden daha yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, sınıf öğretmenliğinde görev yapan öğretim elemanları ile sınıf öğretmenliği öğrencileri arasında öğretmenlik yeterlilikleri bakış açılarına göre öğretim araç gereçleri ($u=473$, $p>.05$) alt faktörü hariç genel kültür ($u=169.5$, $p<.05$), konu alanı bilgisi ($u=151.5$, $p<.05$), plan yapma ve derse hazırlık ($u=158.5$, $p<.05$), öğretim stratejileri ($u=238.5$, $p<.05$), iletişim ($u=164$, $p<.05$), sınıf yönetimi ($u=227.5$, $p<.05$), ölçme ve değerlendirme ($u=90.5$, $p<.05$), kişisel özellikler ($u=94.5$, $p<.05$), alt faktörlerinin tamamında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Diğer anabilim dallarında görev yapan öğretim elemanları ile sınıf öğretmenliği öğrencileri arasında öğretmenlik yeterlilikleri bakış açılarına göre genel kültür (u=420.5, p<.05), konu alanı bilgisi (u=360, p<.05), plan yapma ve derse hazırlık (u=424, p<.05), öğretim stratejileri (u=343, p<.05), öğretim araç ve gereçleri (u=1088, p<.05), iletişim (u=240, p<.05), sınıf yönetimi (u=264.5, p<.05), ölçme ve değerlendirme (u=236, p<.05), kişisel özellikler (u=99.5, p<.05) alt faktörlerinin tamamında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Sınıf öğretmenliğinde görev yapan öğretim elemanları ve diğer anabilim dallarında görev yapan öğretim elemanları arasında öğretmenlik yeterlilikleri bakış açılarına göre sınıf yönetimi (U=57, p<.05) alt faktörü hariç genel kültür (u=101.5, p>.05), konu alanı bilgisi (u=83, p>.05), plan yapma ve derse hazırlık (u=95, p>.05), öğretim stratejileri (u=121.5, p>.05), öğretim araç ve gereçleri (u=88, p>.05), iletişim (u=104.5, p>.05), ölçme ve değerlendirme (u=103.5, p>.05), kişisel özellikler (u=127, p>.05), alt faktörlerinin tamamında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Bütün öğretim elemanları ile sınıf öğretmenliği öğrencileri arasında öğretmenlik yeterlilikleri bakış açılarına göre genel kültür (u=590, p<.05), konu alanı bilgisi (u=511.5, p<.05), plan yapma ve derse hazırlık (u=582.5, p<.05), öğretim stratejileri (u=581.5, p<.05), öğretim araç ve gereçleri (u=1561, p<.05), iletişim (u=404, p<.05), sınıf yönetimi (u=492, p<.05), ölçme ve değerlendirme (u=326.5, p<.05), kişisel özellikler (u=194, p<.05) alt faktörlerinin tamamında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Tüm bu bulgularından hareketle, genel olarak, öğretim elemanlarında anabilim dalı ayrımı yaparak veya anabilim dalı farkı gözetmeksizin hocaların kendilerinde görmüş oldukları öğretmenlik becerileri ile öğrencilerin hocalarında görmüş olduğu öğretmenlik becerileri arasında ciddi bir farklılık olduğu görülmektedir.

Bunun sebebi, araştırma sonuçlarına bağlı olarak, her alanda kendimize güven duyuyor olsak da öğrencilerin bizleri yeterli görmemesi; alanımızda yeteri kadar bilgi sahibi olduğumuzu düşünmemiz ve alandaki yenilikleri takip ettiğimize inansak da öğrencilerin bizleri bu konuda da eksik görmesi; derslere hazırlıklı gittiğimizi varsaydığımız halde öğrencilerin bizi ‘Nasıl olsa söyleyecek bir şeyler bulurum.’ düşüncesi ile derslere hazırlıksız geldiğimizi düşünmesi;

...öğretim sürecinde karşılıklı etkileşim ile dersleri işlediğimizi varsaydığımız halde öğrencilerin dersi tek taraflı işleyip sadece sunum yapıyor olduğumuzu düşünmesi, ders esnasında çoğunlukla araç gereç kullanmıyor olmamız veya sadece bilgisayar ve projeksiyon cihazının yeterli olduğunu düşünüp bunu kullanmamız dahası bu araçları kullanırken de yanlış kullanıyor olmamız,

...öğrencilerimizi derste sürece katılmaları için özgür bıraktığımızı düşünsek de sınıfta otoritenin tek hakimi olduğumuza inandığımız için yanlış yönetim uygulamaları; öğrencilerimizi çok yönlü ölçüp değerlendirdiğimizi varsaysak da onların başarı veya başarısızlığı hususunda sadece sonucu değerlendiriyor sürece dikkat etmiyor olmamız ve kişisel olarak ‘iyi, anlayışlı’

olduğumuzu düşündüğümüz halde bunun öğrenciler tarafından bu şekilde algılanmıyor olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Öğrenciler ile sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğretim elemanları arasında sadece 'öğretim araç gereçlerinin kullanımı' konusunda anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bunun sebebi herhangi bir öğretim materyalinin kullanımında farklılık oluşmadığından yani materyal kullanımının bir standardının olduğu ve buna uygun kullanıldığından kaynaklanıyor olabilir. Ya da zaten sınıflarda var olan en temel materyal bilgisayar ve projeksiyon cihazlarının öğretim elemanları tarafından sürekli kullanılması öğrencilerin bu konuda gözünü dolduruyor olabilir.

Sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğretim elemanları ile diğer anabilim dallarında görev yapan öğretim elemanları arasında da sadece 'sınıf yönetimi' alt faktöründe anlamlı farklılık görülmektedir. Bunun sebebi de çoğunlukla sınıf öğretmenliği öğretim elemanlarının derslerini standart sınıflarda işlemek zorunda kaldığı için sınıfı yönetim konusunda çok fazla müdahale gerekecek yaşantıya girmediğinden ve diğer anabilim dallarında farklı uygulama sınıflarında ders verildiği için sınıf yönetimi hususunda girdikleri fazladan yaşantının sonucundan kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde Şen ve Erişen'in (2002) yapmış olduğu çalışmada, öğretmen adaylarının görüşleri açısından bakıldığında etkili öğretmen özelliklerinin büyük bir çoğunluğunun öğretim elemanlarının "bir kısmı" tarafından yapıldığı veya öğretim elemanlarının "bir kısmı"nın bu davranışlarda yeterli olduğu anlaşılmaktadır. Ancak, öğretim elemanlarının görüşleri açısından etkili öğretmenlik özelliklerini gösterme veya yapma konusu değerlendirildiğinde, öğretim elemanları davranışların büyük bir çoğunluğunu "genellikle" gösterdiklerini ya da bu davranışlarda "oldukça yeterli" olduklarını ifade etmektedirler. Ayrıca; Erginer, Erginer ve Bedir'in (2009) eğitim fakültesindeki öğretim elemanlarının yeterlilikleri üzerine yaptıkları çalışmada da eğitim fakültesinde öğrenim gören tezsiz yüksek lisans öğretmen adayları ile lisans öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının öğretmenlik yeterliklerini algılamasında, tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark bulmuşlardır ve öğretim elemanlarının eğitim bilimleri kökenli olanları, öğretmen adaylarınca, öğretmenlik yeterlikleri açısından daha olumlu algılandığı sonucuna varmışlardır.

Sonuç olarak; öğrencilerimizde daha kaliteli ve kalıcı bir öğrenmeyi sağlamak, sınıf içerisinde çok daha etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak, hem kendimizin hem öğrencilerimizin daha istekli bir şekilde sürece katılımını sağlamak için öğrencilerin ve öğretim sürecinin gereklerini daha fazla dikkate almamız gerektiği düşünülmektedir.

Aynı çalışma;

Farklı anabilim dalları öğrencileri ve öğretim elemanları için de uygulanabilir.

Görev yaptığı anabilim dalında eğitim almış öğretim elemanları ile görev yaptığı anabilim dalında eğitim almamış öğretim elemanları arasında da uygulanabilir.

5. KAYNAKLAR

- Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38.
- Bakioğlu, A., & Yıldız, A. (2015). *PISA bağlamında Finlandiya eğitim sistemi ve öğretmen eğitimi*. Ankara: Vize Basın Yayın.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çiftçi, S., Yaman, Ö., Aksakal, B., & Olaç, T. (2013). *Sınıf öğretmeni adaylarının tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. 13. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuştur. Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Erginer, E., Erginer, A., & Bedir, G. (2009). Eğitim fakültelerinde görevli öğretim elemanlarının akademik kökenleri ve öğretmen yeterliklerinin incelenmesi üzerine bir çalışma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 9(2), 93-108.
- Işık, A., Çiltaş, A., & Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 53-62.
- Kahyaoğlu, M., & Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki özyeterliliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73-84.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Şen, Ş., & Erişen, Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 99-116.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: Modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 63-82.
- Ünlü, H., Sünbül, A. M., & Aydos, L. (2008). Beden eğitimi öğretmenleri yeterlilik ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(2), 23-33.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The most important factor in the training of qualified teachers is the quantitative and qualitative sufficiency of the university lecturers who educate them (Işık, Çiltaş, & Baş, 2010). As with all professions, the qualifications and the training format required by the university profession are different from those of other professions. In other words, university profession also has certain morals and criteria (Azar, 2011). The academics that educate teachers are expected to have certain proficiencies such as specialization and expertise in own field, being able to follow the new technologies, pedagogical knowledge, being versatile, being equipped with the communication skills, being sophisticated, being able to fulfill the requirements of the profession, knowing the methods of teaching, being free in the classroom, being able to do the job properly at all costs, and paying attention to application (Bakioğlu & Yıldız, 2015). In order for successful teachers to be trained in an efficient educational process, the academics that train teachers should have the qualifications mentioned above to begin with. This is because the characteristics of the teachers are thought to depend to a great extent on the characteristics of the academics that train them (Şen & Erişen, 2002).

Therefore, the type, the content, and the quality of education given at the institutions aiming to train the best teachers have an important influence on shaping the future generations. In this process, in which individuals are trained to educate the future generations and which goes mostly through master-apprentice relations, it is imperative that faculty members working in schools of education are competent and successful in many aspects.

The aim of this study is to determine the difference between the level at which the academics working in schools of education, which are the primary institutions of teacher education, see themselves in terms of teaching competence and the level at which the students see their instructors teaching them the profession in terms of teaching competence.

For this purpose, answers to the following questions were sought.

Is there a difference between the proficiency levels of the instructors and the students in the department of elementary education?

Is there a difference between the proficiency levels of the instructors and the students in other departments?

Is there a difference between the proficiency levels of the instructors working in the department of elementary education and in the other departments?

Is there a difference between the proficiency levels of the instructors and the students in general?

Method

In this study, which is aims to determine the teaching competencies of the instructors teaching in the department of elementary education, the screening model is used. The screening model is a research design, which identifies the opinions of participants or their characteristics such as interest, capacity, skill, or

attitude based on the answers to the questions asked to a sample of individuals selected as the data source to represent a large community (Büyüköztürk et al., 2010).

The study group consisted of the junior students in the Department of Elementary Education and the faculty members in the School of Education at a University in 2013-2014 academic year. The study group consisted of 155 students and 44 instructors who were selected by purposeful sampling.

The "Instructor Proficiency Scale" developed by Şen and Erişen (2002) was used in order to collect the data in this study. In the proficiency scale, the following sub-factors were considered:

- general knowledge,
- knowledge on subject matter,
- planning and preparation for lecture,
- teaching strategies,
- teaching tools and equipment,
- communication,
- classroom management,
- assessment and evaluation,
- personal characteristics.

The Cronbach Alpha Reliability Constant for the 95 items of the data collection tool prepared by Şen and Erişen (2002) was found to be .97 and .95 for instructors and students, respectively.

The data obtained from the study were analyzed using the SPSS 22 statistical program and the Mann Whitney U test was used to determine whether there were any significant differences between the variables.

Results and Discussion

In general, it is observed that there is a significant difference between the teaching skills that the instructors have seen in themselves and the teaching skills that the students have seen in their instructors regardless of the distinction between the departments.

Based on the study results, the possible reasons for this difference are that even though the instructors trust themselves in everything, the students do not find their instructors satisfactory; that even though the instructors think they are knowledgeable in their subject and believe they follow the developments in their fields, the students find their instructors insufficient in this regard; that even though the instructors assume they are prepared for lectures, the students think that the instructors come to the lectures unprepared thinking "I find something to say anyways."

...that even though the instructors assume they teach interactively, the students think that the instructors teach unilaterally and just present the subject; that the instructors do not use teaching equipment or think that just a computer and projection would suffice or they even use the equipment inappropriately;

...flawed management practices due to the belief that the instructor is the sole holder of authority in class even though they think that they let the students

be free to participate the lecture; that even though the instructors assume that they assess and evaluate the students comprehensively, they actually evaluate the results of student's success or failure, they do not pay attention to the process; and that the instructors think they behave "in good faith" even though the students do not perceive it that way.

There was no significant difference only in 'the use of teaching equipment' between the students and the instructors of the Department of Elementary Education. This may be due to the fact that there is no difference in the use of teaching equipment, that is, there is a standard for the use of equipment and they are used accordingly. If not, the regular use of computers and the projection equipment, the most basic equipment already available in the classroom, by the instructors may be satisfying the students.

There is a significant difference only in the 'classroom management' sub-factor among the instructors of the Department of Elementary Education and other departments. This may be because the instructors of the Department of Elementary Education have to teach in standard classrooms and therefore do not find themselves in a situation that would cause major concern about classroom management but the instructors in the other departments get involved in classroom management since they lecture in various practical courses.

As a result, it is thought that the students and the teaching process need to be taken into consideration in order to ensure a more quality and lasting education of students, to create a more effective learning environment in the classroom, and to ensure effective participation of both instructors and students in the process.



İlkokul Türkçe Ders Kitaplarının Değer Aktarımı Açısından İncelenmesi

Investigation of Primary School Turkish Textbooks in Terms of the Value Transfer

Alper KAŞKAYA¹, Tacettin DURAN²

Öz: Hızla gelişen ve değişen dünyamıza ayak uydurmak her geçen gün daha da zorlaşmaktadır. Gelişen ve değişen dünyada yeni nesillere değerlerimizi aktarabilmek de bu güçlükler arasındaki yerini almaktadır. Bu nedenle çok ciddi ve planlı bir değerler eğitimine ihtiyaç duyulmaktadır. Okullar, milli ve evrensel değerlerin iletimini sağlayarak toplumların devamlılığını sağlayan kurumlardır. Eğitim öğretim sürecinin vazgeçilmez bir parçası olan ders kitaplarının değer iletimi konusunda önemli bir rolü vardır. Öğrenciler, ders kitaplarında yer alan ve ana dilinin her türlü imkânından ve söz varlığı zenginliğinden yararlanılarak oluşturulan edebî eserler yoluyla milli ve evrensel değerleri kazanmaktadır. Bu çalışmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığınca onaylanan çeşitli yayınevlerine ait İlkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinde yer alan değerleri tespit etmek ve aktarılan değerlerin 1, 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki dağılımını belirlemektir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre ders kitaplarında yer alan değerlerin büyük oranda Türkçe öğretim programında yer verilen değerlerle uyumlu olduğu görülmüşken sınıf düzeyindeki dağılımlarda tutarsızlıklar görülmektedir. Bunun yanında araştırma sonuçlarından hareketle ders kitaplarında en çok geleneksel değerlere yer verildiği, en az ise bilimsel değerlere yer verildiği ifade edilmektedir.

Anahtar sözcükler: Değerler, değer aktarımı, ilkokul Türkçe ders kitapları

Abstract: It is getting harder to keep pace with the rapidly developing and changing world. In the developing and changing world, transferring our values to the new generation is among these difficulties. Therefore, a very serious and planned value education is increasingly needed. Schools are the institutions that ensure the continuity of communities by ensuring the transmission of national and universal values. Textbooks, as an indispensable part of the education and training process, have a vital role in value transfer. Students acquire national and universal values through the

¹ Yrd.Doç.Dr., Erzincan Üniversitesi, e-posta: alperkaskaya@gmail.com

² Öğretmen, Kelkit Sadak İlkokulu, e-posta: 29td.61@gmail.com

literary works, which are included in the textbooks and prepared by using all kinds of possibilities of the mother language and wealth of vocabulary. The aim of this study is to determine the values in reading texts in primary school 1st, 2nd, 3rd and 4th grade Turkish textbooks belonging to various publishing houses approved by the Ministry of National Education and the distribution of the transferred values in 1st, 2nd, 3rd and 4th grades' textbooks. According to the results obtained from the research, it is seen that the values in the textbooks are largely compatible with the values included in the Turkish Teaching Curriculum. However, there are inconsistencies in the distribution of values by class level. In addition, it has been seen that traditional values are more frequently used in textbooks, and scientific values are found to be the least.

Keywords: *Values, value transfer, primary school Turkish textbooks*

1. GİRİŞ

İnsanlık tarihinin başlangıcından itibaren insanlar, ihtiyaçlarını karşılamak için çaba harcamak zorunda kalmıştır. Çaba harcarken aynı zamanda etrafında bulunan şeylerle etkileşim içerisinde bulunmuş ve bu etkileşim sonucu birbirlerinin tecrübelerinden faydalanmışlardır. İnsanlığın varoluşuyla birlikte formal olmasa bile eğitim de böylece insan hayatındaki yerini almıştır. İnsan eğitimle etrafındakilerden yeni şeyler öğrenmiş aynı zamanda etrafındakilere de yeni şeyler öğretmiştir. Aslında bu etkileşimle birlikte insanların birlikte yaşayabilmeleri için hayatın kuralları da şekillenmeye başlamıştır. Bu kurallar bugünkü gelenek göreneklerimiz, örf âdetlerimizin ve değerlerimizin temelini oluşturmuştur. İnsanlığın çoğalıp farklı coğrafyalara dağılmasıyla birlikte bu kuralların birçoğu insanların kendi yaşamlarına göre şekillenmiş olmakla birlikte temelde aynı olan birçok ortak değer de bulunmaktadır. Bu değerlerin birçoğu zamanla değişime uğramış hatta yok olmuştur. Her geçen gün çok hızlı bir şekilde gelişen ve değişen dünyada değerler bazen unutulmuş veya önemini yitirmiştir. Bu noktada değerlerin yeni nesillere aktarımı önemi göz ardı edilemez bir gerçektir. Toplum tarafından kabul edilmiş değerlerin aktarımında ise eğitimin yeri çok büyüktür.

Eğitim aynı zamanda ve gelecek kuşaklara değer iletiminin yapıldığı bir süreçtir. Sosyolojik açıdan eğitim, bireyin içinde yaşadığı toplumda yeteneğini, tutumlarını ve olumlu yöndeki diğer davranış biçimlerini geliştirdiği bir süreçler toplamıdır (Ergün, 1994). İnsanlar eğitimle ortak bir dil ve kültüre sahip olan milletler yaratabilmek, üyelerini bir arada tutabilmek ve bu birlikteliğin devamını sağlayabilmek için değerlerini yeni kuşaklara kazandırmak ister (Doğan & Gülüşen, 2011).

Bilgisayar çağının yaşandığı günümüzde insanlar birbirinden bu kadar uzaklaşmışken bu amacı gerçekleştirmek daha zor olmaktadır. Sanal ortamlarda daha fazla vakit geçirme arzusu insanlar arasındaki iletişimi kolaylaştırırken bir yandan da toplumun bireyselleşmesine zemin hazırlamıştır. Böyle bir dünyada

insanlar arasındaki etkileşim hızla artarken eğitimin amacına ulaşması ve değerlerin yeni nesillere aktarımı da bir hayli zorlaşmıştır. Bireyselleşen toplumla birlikte bireysel değerler de ön plana çıkmaya başlamıştır. Bütün bu yaşananlar nedeniyle değerlerimizin aktarılmasında eğitimin ve okulların rolünün daha önemli bir noktaya geldiği düşünülmektedir.

Değer kazandırmada okulların önemi göz ardı edilmemesi gereken bir gerçektir (Ercan, 2001). Öğrencilere değerleri kültür aktarımı bağlamında öğretmek, onları belirli kurallar doğrultusunda disipline etmek, ahlaki gelişimleriyle benlik algılarını olumlu yönde etkilemek okulun görevleri arasında ifade edilmektedir (Akbaş, 2004). Okullarda öğrenciler akademik anlamda bir şeyler öğrenmenin yanında yardımsever olmak, hoşgörülü davranmak, saygılı olmak, derslere ve öğretmenlere karşı olumlu tutum geliştirmek gibi durumları da öğrenirler (Bacanlı, 1999).

Okul, iyi vatandaşlar yetiştirmek ve bu yolla toplumun devamlılığını sağlamak için bireylere toplumun ve insanlığın ortak malı durumuna gelen değerleri kazandırmada en etkili bir aracı kurumdur. Bu yüzden okullarda öğrencilere en azından temel değerlerin kazandırılması gerekir. Bunun için de en etkili yollardan birisi ders kitaplarındaki metinlerdir (Doğan & Gülüşen, 2011).

Ortak değerleri bireylere kazandırmak ise öğretim programında ve dolayısıyla bu programa göre hazırlanmış ders kitaplarında ortak değerlerin yer almasıyla mümkündür. Bu bağlamda toplumun devamlılığını sağlamadaki katkısı bile tek başına, değerlerin eğitimdeki önemini ortaya koymaktadır (Şen, 2007). Bununla birlikte yeni yetişen bir insan için hangi davranışların doğru, hangi davranışların yanlış olduğu, bir insanın yaşamını hangi temel değerlere göre yönlendirmesi gerektiği okul ders programlarında doğrudan ele alınan bir konu değildir. Çocukların hangi ahlakî değerlere göre yetiştirilmesi gerektiği hem ailenin hem okul eğitiminin hem de diğer toplumsal kurumların önemle üzerinde durması gereken bir husustur (Dilmaç, 2002).

Değerler hayatımızın her alanında bulunan ve üzerinde titizlikle durulması gereken kurallar ve normların bütünüdür. Değerler üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Çok geniş bir alana sahip olan değerler konusunda ortak bir tanıma varılamamıştır. Değerler; genelde inanılan, arzu edilen ve davranışlar için bir ölçek olarak kullanılan olgulardır. İlk defa Znaniecki tarafından sosyal bilimlere kazandırılan değer kavramı, Latince “kıymetli olmak” veya “güçlü olmak” anlamlarına gelen “valere” kökünden türetilmiştir (Şen, 2008). Bununla birlikte değer kavramı üzerine çok tanım yapılmıştır. Bunlardan bazıları şöyledir: “Değer” kavramı, “bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü; bir şeyin sahip olduğu kıymet; yüksek ve yararlı nitelik” demektir (Arslan ve Yaşar, 2007). Sosyal bilgiler öğretim programında değer; “bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik isleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ya da inançlar” olarak tanımlanmıştır (Şen, 2007).

Değerler bireylerin iyiliği için var olan aynı zamanda onların ihtiyaçlarını karşılayan, bireyleri birleştiren, bilinç, duygu ve heyecanlarını da içeren yargılar

ve davranışlarını yönlendiren güdülerdir. (Özgüven, 1994). Değer, bir grubun veya bireyin özelliğini gizli veya açık olarak ortaya koyan, eylemin biçim, araç ve amaçları arasından tercih yapmayı etkileyen bir kavram olarak tanımlamıştır (Kluckhohn, 1951'den akt.; Fidan, 2009).

Değer bireylerin topluma uyumunu, insanların kendi aralarındaki ilişkilerini, olaylar karşısında karar vermelerini etkileyen standartlardır. Bunun yanında değerlerin en önemli görevi sosyal hayatı düzene koymaları ve sosyal hayata yön vermeleridir. Bir kavram olarak değerlerin çok sayıda özelliğinden söz etmek mümkündür. İçten bir güç olarak değerler; bireysel davranışları etkiler; yaşamda ikilemde kalma durumunda karar vermeyi kolaylaştırır; toplum ya da bireyler tarafından benimsenen birleştirici olgulardır; bireysel algı ve gerçeğin yorumlanmasını etkiler; davranışları kontrol etmeyi sağlar; kişi ve toplumların istek ve amaçlarını temsil eder; zaman içerisinde çeşitli etmen ve bireylere göre değişebilir; duygu yüklüdür, düşünce ve anlayışa güç verir, davranışları yönlendirir; insan kişiliğinin etik, sosyo-ekonomik, zihinsel, politik, fiziksel, estetik, dinsel gibi çeşitli boyutlarını içerir (Kasapoğlu, 2013).

İnsan davranışlarını anlamlandırmada değerlerimizi kullanırız. Çünkü insan davranışları değerlere dayanarak gerçekleşir. Bu sebeple davranışlarımız ve değerlerimiz arasında sıkı bir ilişki vardır. Bir olayın nasıl gerçekleştiğini, yani arka planında neler olduğunu anlamak istiyorsak, o olayı gerçekleştiren insanların tutum ve davranışlarını yönlendiren değerleri tespit etmek ve anlamak gerekmektedir (Okumuş, 2010).

Değerlerin öncelik durumları da kişiden kişiye ve toplumdaki topluma değişmektedir. Bazıları için öncelikli olan bir değer diğerleri için daha arka planda olabilir. Değerler, taşıdıkları anlama göre kendi aralarında sınırlanırlar. Sıralanmış bir değerler kümesi, değer önceliklerini belirleyen bir sistem oluşturur. Kültürler ve bireyler sergiledikleri değer öncelikleri sistemleriyle betimlenebilirler. Bu noktalara ek olarak, değerlerin değişime açık yapılar olduklarını belirtmek gerekir; özellikle de, zaman içinde ortaya çıkan gereksinimleri karşılamak için değer önceliklerinde değişiklikler olabilir (Kağıtçıbaşı & Kuşdil, 2000).

Bireyin belirli değerleri fark etmesi, o değerlerden yeni değerler üretmesi, ürettiği değerleri benimsemesi ve kendi kişiliğini bu değerlere göre şekillendirip davranışa dönüştürmesi eğitim ile gerçekleşir. Bu eğitim ise alan yazında "değerler eğitimi" olarak ifade edilmektedir (Yeşil & Aydın, 2007).

Değerler eğitimi, değerleri öğretmek için açık ve bilinçli bir girişimdir (Keskin, 2008). Değerler doğuştan gelmeyip değerler eğitimiyle kazanılır. Değerler ne kadar içselleştirilirse o kadar uzun ömürlü olurlar. Bu yüzden de öğrencilere değerlerin aktarımı yapılırken onların değerleri içselleştirmeleri sağlanmalıdır. Aksi durumdaki değer eğitiminin başarıya ulaşması çok zordur. İçselleştirilmeyen değerler veya disiplinle uygulatılan değerler en kısa sürede yok olmaya yüz tutar. Değerler eğitimi sürecinde öğretmen öğrenciye kendi değerlerini içselleştirmeye çalışmamalıdır. Evrensel ve milli değerlerin içselleştirilmeye çalışılması ile birlikte öğrencinin kendi değerlerini oluşturmasına da fırsat verilmelidir.

Yalnızca bilisel veya psikomotor becerilere dönük bir öğretimle bireylerin değer, tutum gibi birtakım duysal becerileri kazanmaları mümkün görünmemektedir. Bu durum toplumsal bütünlüğün sağlanması ve ortak amaçlara sahip olunmasını imkânsız hale getirecektir. Bu nedenle okullarımızda planlı ve sistemli bir değer eğitimi sürecinin gerçekleştirilmesinin önemli olduğuna inanılmaktadır. Okullarımızda değer eğitiminin başarıya ulaşması için ise öğretmenler tarafından değer eğitimi ile ilgili kavram ve konuların özümsemesinin oldukça önemli olduğu ifade edilmektedir (Yazıcı, 2006).

Eğitim programlarında değer eğitiminin nasıl gerçekleştirileceği açık olarak belirtilmemiş olsa bile, öğretmenlerin okulda ve sınıfta oluşturdukları kültür, önem verdikleri, “iyi” veya “kötü” olarak işaret ettikleri, öğrenciler için örtük anlamda bir değer eğitimi sürecini içermektedir. Ancak bu sürecin formal eğitim sürecini desteklenmesinin gerekliliği de göz ardı edilmemelidir (Doğanay, 2006).

Türkçe ders kitaplarında yer alacak metinlerin değerlerin yeni nesillere aktarılması konusunda en etkili yollardan biri olduğu düşünülmektedir. Günümüzde okuma alışkanlığı yeterli seviyede olmadığı için öğrencilere ancak metinler aracılığıyla ulaşılabilmektedir. Bu yüzden bu metinlerin seçiminde çok titiz çalışılmalıdır. Değerleri öğrencilere iyi hissettirebilecek metinlere öncelik verilmelidir. Metinlerin ve kaynakların seçiminde geleceğimiz olan öğrencilere faydalı olabilecek kaynaklar tercih edilmelidir. Kaynakların seçiminde farklı çıkarılara öncelik verilmemelidir.

2. YÖNTEM

İlkokul 1-4. sınıflar Türkçe ders kitapları metinlerinde yer alan değerlerin incelenmesine yönelik geliştirilen bu araştırma bir “örnek olay” (case study) araştırmasıdır. Örnek Olay çalışmalarından “gerçek örnek olay” (Stake, 1995) yaklaşımı benimsenmiştir. Bu yaklaşımda araştırmacı belli bir durumu daha iyi anlamak veya olayın ne olduğunu belirlemek üzere belli bir durumu tanımlamaya çalışmaktadır (Fraenkel, Wallen, 2006). Gerçekleştirilen araştırma sürecinde ise ilkökul Türkçe ders kitaplarında yer alan değerler tanımlanmaya çalışılmıştır. Örnek olay tekniğinde veri toplama sürecinde röportaj, gözlem, doküman analizi, dinleme ve izleme kayıtları tekniklerini kullanarak veriler elde edilmektedir (Bloor, 2006). İlkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan değerlerin durumuna yönelik gerçekleştirilen araştırma sürecinde doküman analizi yaklaşımına yer verilmektedir.

2.1. Çalışma Grubu

Çalışma grubu; Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından Yıldırım Yayınlarına ait 1. sınıflar Türkçe ders kitabı, Gizem Yayınlarına ait 2. sınıflar Türkçe ders kitabı, Özgün Yayınlarına ait 3. sınıflar Türkçe ders kitabı ve Engin Yayınlarına ait 4. sınıflar Türkçe ders kitaplarından oluşmaktadır. 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında kullanılan kitaplar incelendiğinde ilgili yayınevlerine ait 3'er kitabın olduğu görülmüştür (MEB, 2015). Bu kitaplar incelendiğinde

içeriklerinin aynı kazanımlara ait olduğu görülmektedir. Bunun yanında 1, 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarının değerler bakımından incelenmesi amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı 2011 ve 2015 tarihli Türkçe ders programı incelenmiştir. Edinilen bilgilerden hareketle ders kitaplarının değerler bakımından incelenmesine temel teşkil edecek çerçeve oluşturulmuştur.

2.2. Geçerlik Güvenirlilik

Araştırma sürecinde elde edilen veriler kodlama süreci ile kategoriler ve temalar altında ifade edilmiştir. Süreç içerisinde araştırmacılar tarafından belirlenen kategoriler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 1-8. Sınıflar Türkçe Öğretim Programı temelinde belirlenmiştir. Belirlenen kategoriler Akbaş (2004) tarafından gerçekleştirilen “*Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*” başlıklı doktora tez çalışmasında belirlemiş olduğu sınıflama dâhilinde temalar altında ifade edilmiştir.

Bu noktada araştırma sürecinde 2015 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programları (1-8) sınıflar incelenmiştir. 1-8 Sınıflar Türkçe Öğretim Programının Genel Amaçlarında öğrencilerin; millî, manevî, ahlaki, tarihi, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerlere önem vermelerinin, millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmenin, Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımalarının sağlanması ifade edilmektedir. Bu bağlamda Türkçe Dersi (1-8) sınıflar Öğretim Programında yer alan öğrenme alanları ve kazanımlardan hareket edilerek verilerin analizinde kullanılacak kategoriler şu şekilde belirlenmiştir: *Paylaşma, yardımseverlik, barış, sabır, aileye bağlılık, temizlik, arkadaşlık, sevgi, diğergamlık, sevgi, vatanseverlik, saygı, özgürlük, bilinçli tüketicilik, estetik, sorumluluk, özgüven, doğa sevgisi, özsaygı, merhamet, büyüklerimiz, vefa, bilimsellik, çalışkanlık, hoşgörü, dayanışma, bilmenin değeri, mutluluk, adalet.*

Bu kategoriler altında kodlama süreci gerçekleştirilmiş ve kategoriler temalar altında ifade edilmiştir. Araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen kodlama süreci (kod-kategori-tema) alanında uzman üç ayrı akademisyen tarafından incelenmiş ve bunlara puanlar verilmesi istenmiştir. 0 puan alan kodlama yeniden ele alınmalı, 1 puan verilen kodlama ise kabul edilebilir olarak puanlanmıştır. İki uzmandan “0” puan alan kodlama ifadeleri yeniden düzenlenmiş, bir uzmanın “0”, bir uzmanın “1” puan verdiği kodlar araştırmanın amacı doğrultusunda ya yeniden ifade edilmiş ya da aynen bırakılmıştır. Bununla birlikte elde edilen kategoriler ve içerikleri alandaki öğretmenler (2 ayrı öğretmen) tarafından yeniden değerlendirilmiş ve öğretmenlerin ifadeleri doğrultusunda araştırma bulguları düzenlenmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma sürecinde elde edilen veriler araştırmacılar tarafından 2011 ve 2015 programları dikkate alınarak oluşturulan kategoriler aracılığıyla

belirlenmiştir. Öncelikle araştırmacılar tarafından elde edilen kategoriler çerçevesinde kodlama süreci gerçekleştirilmiş ardından bu kategoriler Akbaş (2004) tarafından yapılan sınıflama dâhilinde temalar altında ifade edilmeye çalışılmıştır. Akbaş gerçekleştirdiği çalışmada değerleri şu başlıklar altında sınıflamıştır.

Tablo 1. Akbaş (2004)'ın Milli Eğitimin duyuşsal amaçlarını içeren değer sınıflandırması

Değer Grupları	Değer örnekleri
Geleneksel Değerler	Ulusal güvenlik, yardımsever olmak, aile güvenliği, tutumlu olmak, güvenilir olmak, hayatın verdiklerini kabul etmek
Demokratik Değerler	Saygılı olmak, kibar olmak, hoşgörölü olmak, işbirliği yapmak
Çalışma-İş Değerleri	Çalışkan olmak, azimli olmak, girişimci olmak, sorumluluk sahibi olmak
Bilimsel Değerler	Araştırmacı olmak, yaratıcı olmak, meraklı olmak, bilimsel olmak, eleştirel olmak
Temel Değerler	Estetik, sağlıklı olmak, çevreyi korumak, temiz olmak

Verilerin analizi sürecinde nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak betimsel analiz yaklaşımı benimsenmiştir. Betimsel çözümlemede temalar önceden belirlenir, veriler bu belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizde doğrudan alıntılara sıkça yer verilerek araştırılması istenen verileri çarpıcı bir biçimde yansıtmak hedeflenir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Araştırma kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı tarafınca onaylanmış 11 ayrı ders kitabı incelenmiştir. Bu kitaplardan elde edilen veriler Nvivo9 nitel veri analizi programı yardımıyla analiz edilmiştir.

3. BULGULAR

1-4. sınıflar Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin değer aktarımı bağlamında incelenmesine yönelik betimsel bulgular tablo2'de ifade edilmiştir.

Tablo 2. 1-4 sınıflar Türkçe ders kitaplarında yer alan değerlere ait betimsel değerler

Değerler	1. Sınıflar	2. Sınıflar	3.Sınıflar	4.Sınıflar	Toplam	%
Barış	1	-	-	-	1	1
Sabır	1	1	-	-	2	1
Diğergamlık	-	-	-	2	2	1
Demokratik Değerler						
Saygı	-	4	4	2	10	7
Özgürlük	-	2	-	2	4	3
Vefa	-	-	1	-	1	1
Hoşgörölü	-	2	1	-	3	2
Toplam	2	9	6	6	23	16
Paylaşma	1	4	5	-	10	7

	Yardımseverlik	2	5	5	3	15	10
	Aileye Bağlılık	1	3	3	1	8	5
	Arkadaşlık	1	1	1	-	3	2
	Vatanseverlik	-	5	3	5	13	9
Geleneksel Değerler	Bilinçli Tüketicilik	-	1	2	1	4	3
	Büyüklerimiz	-	1	-	-	1	1
	Dayanışma	-	-	3	2	5	3
	Mutluluk	-	1	-	2	3	2
	Adalet	-	-	-	1	1	1
	Toplam	7	28	28	21	63	43
	Temizlik	2	2	3	4	11	7
	Estetik	-	1	-	-	1	1
Temel Değerler	Özgüven	-	2	-	-	2	1
	Sevgi	2	7	6	6	21	14
	Toplam	2	5	3	4	35	23
	Sorumluluk	-	2	2	3	7	5
Çalışma-İş Değerleri	Özsaygı	-	1	-	-	1	1
	Çalışkanlık	-	-	2	8	10	7
	Toplam	-	3	4	11	18	12
Bilimsel Değerler	Bilimsellik	-	-	4	-	4	3
	Bilmenin Değeri	-	-	1	3	4	3
	Toplam	-	-	5	3	8	5

Tablo 2'ye ait veriler incelendiğinde ilkokul Türkçe ders kitaplarında yer verilen değerlerin “büyük oranda” Milli Eğitim Bakanlığının Türkçe Öğretimi Programında vurguladığı değerlerle uyumlu oldukları görülmektedir. 2015 Türkçe Öğretim Programında özellikle değerlerimiz teması altında *sadakat, merhamet, saygı, sevgi, paylaşma, dayanışma, yardımlaşma, arkadaşlık, sözünde durma, çalışkanlık, dürüstlük* gibi başlıklara yer verilirken bunun yanında diğer temalarla ilişkilendirilmiş olarak *aile birliğine önem verme, vefa, arkadaşlık, doğa sevgisi, vatanseverlik, büyüklere saygı, özgürlük, sorumluluk, temizlik, adalet, estetik, mutluluk* gibi değerlere de yer verildiği gözlenmiştir.

Bunun yanında değerlerin aktarımının sınıf düzeyleri değiştikçe değişim gösterdiği gözlenmektedir. Ancak Tablo3 incelendiğinde araştırma sürecinin temalarını oluşturan değerlerin, uygulamadaki 2015 yılı Türkçe Öğretim Programında yer alan sınıfların tamamında yer aldığı görülmektedir.

Tablo 3. 2015 Türkçe Öğretim Programı temaları ve konu örnekleri

Sınıf		1	2	3	4
Ders Saatleri		10	10	8	8
Tema	Konu Örnekleri				
Biz ve	Aile, büyüklerimiz, insan ilişkileri, dostluk, vefa,	X	X	X	X

Değerlerimiz	sadakat, merhamet, saygı, sevgi, paylaşma, dayanışma, yardımlaşma, arkadaşlık, sözünde durma, çalışkanlık, dürüstlük vb.	X	X	X	X
Dünya ve Çevre	Çevre, doğa, doğal afetler, bitkiler, hayvanlar, evren, zaman bilinci, mevsimler, gece, gündüz vb.	X	X	X	X
Millî Kültürümüz	Yurdumuz, özellikli şehirler, yerler, kültürel, tarihi vb. önemli mekânlar, geleneksel sporlar, gelenekler, dini bayramlar, vatan, bayrak, millî bayramlar, tarihî şahsiyetler vb.	X	X	X	X
Millî Mücadele ve Atatürk	Millî mücadele, kahramanlık, cesaret, fedakârlık, Çanakkale vb.	X	X	X	X
Vatandaşlık	Eşitlik, özgürlük, sorumluluk, görev bilinci, adalet, hukukun üstünlüğü, çalışma, üretme, paylaşma, emeğin değeri, vergi bilinci, tüketici bilinci vb.	X	X	X	X
Bilinci	Temizlik, beslenme, ilk yardım, hastalıklardan korunma, ilaç kullanımı, spor, spor kültürü, dinlenme, eğlenme, oyun, geleneksel çocuk oyunları, bilgisayar oyunları vb.	X	X	X	X
Sağlık, Spor ve Oyun	Teknoloji, ulaşım, iletişim, haberleşme, sosyal medya, merak duygusu, keşif ve icatlar vb.	X	X	X	X
Bilim ve Teknoloji					

Tablo 3'te görüleceği üzere programda bahsedilen değerlerin 1-4 sınıfların tamamında yer aldığı ifade edilmesine rağmen değerlerin aktarımının sınıf düzeyleri değişikçe değişim gösterdiği gözlenmektedir. Örneğin Tablo2'de görüleceği üzere ilkokul 1. sınıflar için yalnızca *paylaşma*, *yardımseverlik*, *barış*, *sabır*, *aileye bağlılık*, *temizlik*, *arkadaşlık*, *sevgi*, değerlerinin ders Türkçe ders kitabında aktarımı söz konusu iken programda (Tablo 3) diğer birçok değer de 1. sınıf programında yer aldığı belirtilmektedir. Yine 2. sınıflar için *vefa*, *bilimsellik*, *çalışkanlık*, *hoşgörü*, *dayanışma*, *bilmenin değeri*, *mutluluk*, *adalet*, *barış* programda yer alan temaların içeriğinde olmasına karşın incelenen ders kitaplarında ilgili değerlere ait örneklerle rastlanmamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre 3. sınıflar için *barış*, *sabır*, *diğergamlık*, *estetik*, *özgüven*, *mutluluk*, *adalet* gibi değerlere ait örnekler ders kitaplarında ve diğergamlık programda bir değer olarak yer almazken, 4. sınıflar için ise; *paylaşma*, *barış*, *sabır*, *arkadaşlık*, *estetik*, *özgüven*, *doğa sevgisi*, *özsaygı*, *merhamet*, *büyüklerimiz*, *vefa*, *bilimsellik*, *hoşgörü* değerlerinin programda yer almasına rağmen ders kitaplarında bu değerlere yönelik örneklerle rastlanmadığı görülmektedir.

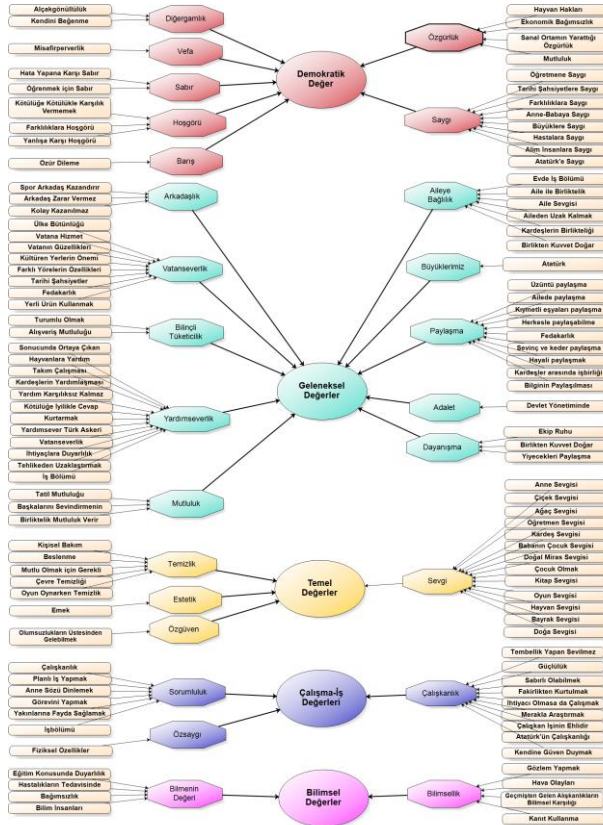
Tablo 2'den hareketle tüm sınıflara ait Türkçe ders kitaplarında en çok vurgulanan değerlerin “sevgi”, “yardımseverlik”, “vatanseverlik”, “paylaşma” ve “saygı” değerleri olduğu görülmektedir. Bunun yanında ilkokul Türkçe ders kitapları incelendiğinde “barış”, “sabır”, “özsaygı”, “merhamet”, “büyüklerimiz”, “adalet”, “vefa” ve “hoşgörü” gibi değerlerin ders kitaplarında en az yer alan değerler olduğu görülmektedir.

İlkokul Türkçe ders kitaplarının değerler açısından incelenmesine yönelik gerçekleştirilen araştırma sürecinden elde edilen bulgulara göre Türkçe ders kitaplarında toplamda 147 değer aktarımına örnek olabilecek unsurla karşılaşmıştır. Bunlar arasında 3. sınıflarda (n=46) en yoğun değer aktarımının gerçekleştiği ifade edilebilmekle beraber 2. sınıf (n=45) ve 4. sınıflarda da (n=45)

değer aktarımının benzer düzeyde gerçekleştiği görülmektedir. Bunun yanında 1. sınıflar Türkçe ders kitaplarında (n=11) ise ilgili metinler, çalışma yapıları veya görseller aracılığıyla değer aktarımına daha düşük düzeyde yer verildiği gözlenmiştir.

Akbaş (2004) tarafından yapılan değerler sınıflaması temele alınarak gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre ise 1-4 Türkçe ders kitaplarında yer alan değerlerin büyük oranda “geleneksel değerler” (%43) sınıflamasına dahil olduğu görülmüştür. Bunun yanında Türkçe ders kitaplarında kısmen, “demokratik değerler”e (%16), “çalışma-iş değerleri”ne (%12) ve “temel değerler”e (%23) yer verildiği görülmektedir. Ayrıca Türkçe ders kitaplarında en az yer verilen değer “bilimsel değerler” olduğu görülmektedir.

İlkokul 1-4. sınıflar Türkçe ders kitaplarında yer alan değerler ve bu değerlerin ders kitaplarında yer alma şekline yönelik içerik analizine ait bulgular Şekil 1’de ifade edilmiştir.



Şekil 1. İlkokul Türkçe ders kitaplarında yer verilen değerlerin ilgili içerik analizi bulguları

Araştırma kapsamındaki Türkçe ders kitapları değer aktarımı bağlamında incelenmiştir. Şekill’de görüleceği üzere değerlerin aktarımında belirli boyutlara odaklanıldığı görülmektedir.

Türkçe ders kitaplarında bir değer olarak “bilmenin değeri” hastalıkların tedavisini sağladığı için, bağımsızlık için önemli bir değer olarak öne sürüldüğü görülmektedir. Bunun yanında bilim insanları üzerinden ve eğitim öğretim açısından bilmenin önemini vurgulandığı görülmektedir. “Bilimsellik” değeri ise ders kitaplarında gözlem yapmak, kanıt kullanmak gibi birtakım bilimsel süreçler üzerinden hava olayları gibi bilimsel süreçlerle ilişkilendirilebilecek olaylar üzerinden aktarılmıştır. Bulgular arasında dikkat çeken noktalardan biri ise bilimsellik değerinin toplumların geçmişten gelen alışkanlıklarının bilimsel karşılıklarına dikkat çekiyor olmasıdır. Ders kitaplarında toplumsal alışkanlıkların da bilimsel bir yönünün olabileceği öğrencilere farkettilmeye çalışılmış. Örneğin 3. sınıf Türkçe ders kitabında yer alanda bir metinde şu ifade dile getirilmektedir:

“...Palas Gölü’nün tuzu gibi çamuru da önemli. Bilim adamları buradaki çamurun romatizma ve deri hastalıklarına iyi geldiğini yeni belirlemişler. Oysa yöre halkı, yüzlerce yıldır göle girip çamur banyosu yapıyor.”

Araştırma sürecinde Türkçe ders kitaplarında birçok değerinde sadece tek bir yönü ile ele alındığı bulgusuna ulaşılmıştır. Örneğin; “vefa”nın yalnızca misafirperverlikle ilişkilendirildiği, “estetik” değerinin yalnızca emek ile ilişkilendirildiği, “adalet” değerinin ise devlet yönetiminde adalet bağlamında ele alındığı görülürken “barış” değerinin karşılığının ilkokul Türkçe ders kitabında özür dilemek bağlamında ele alındığı görülmektedir. Örneklerle göre barışmak için özür dilemek gerekmektedir. Yine bireyin kendisine yönelik algıları bir değer kapsamında değerlendirildiğinde ise ders kitaplarında “özgüven” zorluklarla mücadele kapasitesi anlamında “özsaygı” ise fiziksel özellikler üzerinden vurgulanmıştır. Örneğin 2. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinde bir geyiğin hikayesi anlatılırken şunlar ifade edilmiştir:

“Geyik su içerken su da yansımını görmüş. Boynuzlarını çok beğenmiş ve ayakları ince ve uzun olduğu için hiç beğenmemiş. Az sonra bir aslan geyiği kovalamaya başlamış. Geyik kaçarken boynuzları sürekli ağaçlara takılmış. İnce ve uzun ayakları sayesinde kaçıp kurtulmuş. Geyik kendi kendine:

‘Şu işe bak. Bana asıl yararı olan, beni aslandan koruyan bacaklarımı beğenmedim. Kaçmamı engelleyen boynuzlarımı beğendim’.”

Türkçe ders kitaplarında “aileye bağlılık” değerinin özellikle bir arada ve beraber olmak anlamında vurgulandığı görülmektedir. Bunun yanında ailede yardımlaşmanın önemini de vurgulandığı görülmektedir. Buradan hareketle Türkçe ders kitaplarında bir değer olarak “yardımseverlik” değeri incelendiğinde de özellikle kardeşler arasındaki yardımlaşmadan bahsedildiği görülmektedir. 4. Sınıf Türkçe ders kitabında ilgili metinde şu ifadelerle yer verilmiştir:

“Çocukluk günlerimizin gözlerimin önünden gitmeyen bir görüntüsü daha var: Yemek saati geldiğinde yemek masası çevresinde gönüllü olarak

oluşturduğumuz arılar ordusu. Kız erkek ayırım yapmaksızın hepimiz, sofranın kurulmasına yardım ederdik.”

Bunun dışında Türkçe ders kitaplarında yoğun olarak işlenen bir değer olarak karşımıza çıkan yardımlaşma değerinin “karşılıksız kalmayan şey” olarak vurgulandığı bulgusu ise dikkat çeken noktalar arasındadır. Örneğin; *“kazandığı parayla çevresindekileri mutlu etmek için uğraşiyor. Onlara ikram yapıyor, hediyeler veriyormuş. Yoksullara kimsesizlere yardım ediyormuş. O başkalarına yardım etikçe işleri daha iyi gidiyor parası da hiç durmadan artıyormuş.”* gibi ifadelerle yardımseverliğin karşılığı olan ve bir fayda beklenmesi gereken bir durum olarak yansıtılması söz konusudur.

Bunların yanında çok nadir de olsa yardımseverliğin sadece insanlar arasındaki bir değer olarak ele alınmadığı hayvanlara yardım etmenin de vurgulanan durumlardan biri olduğu görülmüştür. Yine yardımseverlik değerinin vatanseverlikle ilişkilendirildiği de gözlenen diğer durumlar arasında ifade edilebilir.

“Vatanseverlik” değerinin ise Türkçe ders kitaplarında fedakârlık bağlamında; vatana hizmet etmek, ülkenin güzellikleri ve kültürel değerleri ile tarihi şahsiyetler ve ülkenin bütünlüğü boyutlarında ele alındığı, bunun yanında yerlimalı kullanmak üzerinden vatanseverlik değerinin aktarılmaya çalışıldığı da görülmektedir.

Bir değer olarak “bilinçli tüketici” davranışlarının ise Türkçe ders kitaplarında tutumlu olmak boyutuyla aktarıldığı görülmektedir. Tutumlu olmak değerinin zaman zaman kaynakların kıtlığı düşüncesi üzerinden aktarıldığı ifade edilebilir. İlgili kavramın kazanım olarak da diğer ders içeriklerinde yer aldığı gözlenmektedir. Örneğin, 4. sınıf Türkçe ders kitabı ilgili metninde şu şekilde yer almıştır:

“...bu denli zorluklarla elde edilen elektrik enerjisini kullanırken çok titiz davranmalıyız. İsraf etmemeliyiz. Düşünmeliyiz ki dünyamızda enerji kaynakları çok sınırlıdır. Bunlar yakın gelecekte tükenebilir, sorunlarımıza kalmayabilir.”

Ayrıca bu değer işlendiği yerlerde vurgulanan temalardan bir diğeri ise “alışveriş yapmaktan mutlu olmak” temasıdır. Alışveriş yapmanın mutluluk kaynağı olarak ele alındığı Türkçe ders kitaplarında, bir değer olarak “mutluluk” tatil sevinci olarak da ele alınmaktadır:

“Özgür her cumartesiye ipe çekiyordu. Ona göre cumartesinin önemi büyüktü. Birincisi okul yoktu. Erken kalkılmayacaktı. Uykulu uykulu okula gidilmeyecekti. İkincisi televizyon serbestti. Bu iki mutluluk ona yetiyordu.”

Ancak ilgili ders kitabında mutluluğun kaynağı olarak okuldan uzak bir zaman dilimi ve uzun süre televizyon izlemek gibi esasında istendik olmayan bir takım davranışların örneklendirilmesi dikkat çeken bir noktadır. Burada ifade edilmesi gereken bir diğer nokta ise Türkçe ders kitaplarında mutluluk değerinin

başkalarını sevindirmek üzerinden ele alınmış olmasıdır. 4. sınıf ders kitabında yer alan bir şiir örneğinde ifade edildiği gibi;

“ ...

Torunlarımın torunları, ne mutlu bana,

Bu ağacın gölgesinde oturlarsa.

Başkalarını sevindirmek az şey mi?”

Ayrıca herhangi bir çıkar gözetmeksizin başka insanlara yararlı olma anlamındaki “diğergamlık” değerinin de ilkökul Türkçe ders kitaplarında alçakgönüllülük ve kendini beğenme bağlamında ele alındığı gözlenmiştir. Türkçe ders kitaplarında alçakgönüllülüğün olumlu bir durum olarak, kendini beğenmenin ise olumsuz bir durum olarak ele alındığı görülmektedir. Bunun yanında ders kitaplarında arkadaşlık ilişkilerinin de değer aktarımı bağlamında ele alındığı gözlenmiştir. Arkadaşlığın kolay kazanılmadığı, arkadaşların birbirlerine zarar vermediklerine vurgu yapılırken arkadaşlığın kolay kazanılmadığının ilgili metinlerde işlendiği görülmektedir. Ayrıca ders kitaplarında arkadaşlık spor ile ilişkilendirilmiş ve sporun arkadaş kazandırdığı vurgulanmıştır:

“... iki yavru ayı vardı. Bunlar Vadu ve Dadu idi. Vadu Dadu’dan sıkıldığını düşünüp yeni arkadaş bulmaya karar verdi. Akşama kadar yeni arkadaş aradı ama kimse onunla arkadaş olmadı. O sırada aklına Dadu geldi. Koştı Dadu’ya sarıldı onu kucakladı öptü.”

Türkçe ders kitaplarında görülen bir diğer değer ise “paylaşma” değeridir. “Paylaşma” değerinin özellikle aile boyutunda ele alındığı fedakarlık temelinde ifade edildiği araştırmadan elde edilen bulgular arasındadır. Ayrıca Türkçe ders kitaplarında “paylaşma” değerinin “hayal paylaşmak” anlamında ele alınmış olmasının da değer olduğu düşünülmektedir. Türkçe ders kitaplarında paylaşmak üzüntü, sevinç ve keder paylaşmak olarak yoğun şekilde yer alırken somut nesnelerin, eşyaların paylaşılması bağlamında da ele alınmıştır. Özellikle değerli olan şeylerin paylaşıldıkça mutluluk kaynağı olduğu metinlerde vurgulanmıştır:

“... Aaaa, Emre yeni top almış, diye koşarak yanıma geldiler. ...

Haydi onu bana at, dedi Orkun.

Olmaz dedim. Atmam.

İstiyorum ama atarsam yere düşer. Kirlenir sonra, dedim topumu okşayarak.

Tek başıma oynamaya çalışmak hiç de eğlenceli değildi. Annem öğle yemeği için çağırınca sevinçle koştum.

Yemeği güzelce yedikten sonra sıra tatlıya gelince sabırsızlıkla beklemeye başladım.

Anne tatlıyı ne zaman yiyeceğiz, diye sordum.

Aaaa, dedi annem. Baksana ne güzel duruyor böyle. Yersek şekli bozulur.

....

Annemin ne söylemek istediğini çok iyi anlamıştım. ...

*Bahçeye çıktım. Haydi arkadaşlar! Haydi gelin oynayalım, diye bağırdım.
...coşkuyla daldık oynamaya.”*

Bu şekilde öğrencilere paylaşmak değeri, bencil davranışlar sergilememek davranışı üzerinden aktarılmaya çalışılmıştır. Ayrıca ders kitaplarında paylaşmak değerinin dayanışma bağlamında da ele alındığı ifade edilebilir. “Dayanışma” değerinin biz duygusu ve birlikten kuvvet doğar anlayışıyla aktarıldığı ders kitaplarında dayanışma “yemek” paylaşmak gibi durumlar üzerinden anlatılmıştır. Bu bağlamda dayanışma değerinin paylaşma değeri temelinde bir olgu gibi algılandığı düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Türkçe ders kitaplarında yer alan değerlerden bir diğeri ise “sorumluluk” değeridir. Ders kitaplarında sorumluluk değerinin anne sözü dinlemekle bağlantılı olarak ele alındığı görülmektedir. Bunun yanında sorumluluk planlı bir şekilde çalışmak ve görev paylaşımı yaparak üzerine düşeni gerçekleştirmek şeklinde ifade bulmuştur. Başkalarının mutluluğunun üzerimize düşen görevleri gerçekleştirmekten geçtiği anlayışı ders kitaplarında sorumluluk değeri olarak işlenmiştir:

“ ...

Güneşin kulağına:

Lütfen uyan, çok üşüyorum, diye cılız bir ses geldi.

Güneş bu cılız sesin sahibini görmek için hemen gözlerini açtı. Dünyaya doğru bir ışık demeti gönderdi. Bu ses üşüyen bir çocuktan geliyordu. Elleri yüzü kulakları soğuktan buz gibi olmuştu. Güneş kendinden çok utandı. Dünyadaki insanlar güneşin uyandığını görünce çok sevindiler.

Aslında herkesin onu ne kadar merak ettiğini düşündü güneş.

İnsanlar beni gerçekten seviyor galiba, diyerek o da sevindi.

Güneş ertesi sabah erkenden kalktı. Parıl parıl ışıklarından yeryüzüne gönderdi. Bir daha da görevini hiç aksatmadı.”

Bu noktada sorumluluk davranışının da bir anlamda diğergamlık boyutuyla ele alındığı ifade edilebilir. Ayrıca “sorumluluk” değeri noktasında ders kitaplarında yer alan dikkat çekici noktalardan bir diğeri ise bu değer “yakınlara fayda sağlamak” bağlamında işlenmiş olmasıdır. Yani sorumluluklarımız arasında yakınlarımıza birtakım faydalar sağlamak ders kitaplarında sorumluluk başlığı altında ele alınan noktalar arasındadır. Türkçe ders kitaplarında yer alan bir diğer nokta ise “sorumluluk” değerinin çalışkanlık değerinin bir önkoşul davranışı olarak yansıtılmasıdır. Çalışkan olmak için önce sorumluluk sahibi olmalıyız anlayışının vurgulandığı ifade edilebilir.

Türkçe ders kitaplarında “çalışkanlık” değerinin güçlü ve sabırlı olmak şeklinde ele alındığı görülmektedir. Çalışkan kişilerin kendilerine güvenen insanlar olduğu, işinin ehli oldukları, merakla araştırdıkları çalışkanlık değerinin öne çıkan tarafları olarak dikkat çekmektedir. Çalışkanlık değerinin önemini vurgularken tembellik yapanların sevilmeceğine bağlayan ders kitapları fakirlikten kurtulmak için de çalışkan olmayı çocuklara önermektedir. Ancak bu

noktada bazen ders kitaplarında problemlerin üstesinden gelmek için çalışkan olmanın gerekli olmadığı mesajı verilebilmektedir:

“... Başkalarının yiyeceğini çalarak hayatını sürdüren Kel Aylak Kuşu bakmış olacak gibi değil, o ormanı bırakıp başka bir ormana gitmiş. Ne var ki yeni ormanda da onu tanımışlar ve ormandan kovmuşlar.

Kel Aylak Kuş o orman, bu orman dolaşmış durmuş. Sonunda Birecik diye bir yere gelmiş. Birecik sıcakmış. Sıcak olduğu için de böceği bol bir yermiş. Kel Aylak Kuş artık karnı acıkınca kendi yemeğini kendi buluyormuş.”

Bunun yanında “çalışkanlık” değerinin somut bir örnek üzerinden, Atatürk örneği üzerinden vurgulandığı görülmektedir. Atatürk örneği üzerinden vurgulanan bir diğer değer ise “saygı” değeri olduğu görülmektedir. “Saygı” değerinin Türkçe ders kitaplarında tarihi şahsiyetlere saygı bağlamında ele alındığı ifade edilebilir. İncelenen ders kitaplarda Atatürk, Akşemsettin, Nasrettin Hoca gibi örnekler üzerinden bu temanın işlendiği görülmektedir. Bu bağlamda büyükler, âlim insanlara saygı vurgulanan boyutlar arasında yer almaktadır. Büyüklerle saygı bağlamında vurgulanan bir diğer noktanın ise anne-babaya saygı, öğretmene saygı gibi değerlere yönelik olduğu ifade edilebilir. Anne babaya saygının ise çocukların gerçekleştirdikleri davranışlar öncesinde anne babasından izin almak bağlamında ele alındığı görülmektedir. Ders kitapları incelendiğinde ağırlıklı olarak saygı değerinin bir birey ve tarihi şahsiyetler veya büyükler ile ilişkilendirilerek aktarıldığı görülmektedir. Ancak dikkat çeken noktalardan biri ise saygı değerinin zaman zaman kişi örneği üzerinden sıyrılıp “farklılıklara saygı” boyutunda ele alınabilmiş olmasıdır. Örneğin 2. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan bir metinde farklı bir bölgeden gelen çocuğun geldiği yerdeki diğer çocukları yadırgamasının ardından farklılıkların arkadaşlık kurmasında hiçbir engel teşkil etmeyeceği vurgulanmıştır:

“...Gümüşhane’ye döndük. Annemin diktiği giysi, babamın aldığı hasır şapka, çantam ve ayakkabılarımla mahalleye girdim. Adım daha doğrusu takma adım değişti. Oktay’ın Erzurum ağzıyla yerleşti ağızlarına: İstambolli...”

Yukarıdaki örnekte görüldüğü gibi farklılıklara saygının, “farklılıklara karşı hoşgörülü olmak” anlayışıyla ele alındığı görülmektedir. Bu açıdan farklılıklara karşı saygı ve hoşgörü Türkçe ders kitaplarında işlenen bir değer olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanında “hoşgörü” değerinin yanlışa karşı ve kötülöklere karşı hoşgörülü olabilmek üzerinden ele alındığı görülmektedir. Yanlışa karşı hoşgörülü olmanın yanında ilkokul Türkçe ders kitaplarında hatalara karşı sabırlı olmanın da “sabır” değeri bağlamında aktarıldığı gözlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin öğrenme sürecinde de sabırlı olmaları gerektiği işlenmektedir.

İlkokul Türkçe ders kitaplarında “temizlik” değerinin ise özellikle kişisel bakım ve beslenme boyutuyla ele alındığını ifade etmek mümkündür. Kişisel bakımın yanında çevre temizliğinin de vurgulandığı kitaplarda temizliğin mutluluk ile ilişkilendirildiği gözlenmiştir. İlkokul Türkçe ders kitaplarında yoğun şekilde ele alınan değerlerden birinin ise “sevgi” değeri olduğu görülmektedir.

Sevgi değerinin birçok farklı boyutta ele alındığı ve ilgili metinlerde farklı açılardan öğrencilere sunulduğu gözlenmiştir.

“Sevgi” değerinin ders kitaplarında özellikle aile bireyleri bağlamında ele alındığı ifade edilebilir. Örneğin anne sevgisinin en yoğun örneklendirilen değer olduğu ifade edilebilir. Anne sevgisinin çok boyutlu ele alındığı örneğin bir küçük kuşun anne sevgisi üzerinden veya bir kedinin yavrusuna sevgisi üzerinden örneklendirildiği ilgili metinlerde gözlenmiştir:

“Parkta küçük bir ağaç var,

Gece yarısı gelmiş

Oturmuş yerine

Yalnız küçük kuşlar tanıyor onu,

Anne gibi oturuyorlar

Sıcacık dizlerinde.”

Örnekte görüleceği üzere kuşların yuvası ağaç, anne kucağı gibi betimlenerek anne sevgisi ile ilişkilendirilmiştir. Bunun yanında kardeş sevgisi babanın çocuk sevgisi gibi aile bireylerine yönelik örneklerin varlığı da söz konusudur. Burada anne sevgisi çocukların annelerine sevgileri üzerinden yoğun olarak işlenmekle birlikte baba sevgisinin yalnızca babanın çocuklarına olan sevgisi bağlamında ele alındığı gözlenmiştir. “Sevgi” değerinin diğer bir boyutta ise doğa ve hayvan sevgisi bağlamında ele alındığı gözlenmiştir. Ağaç sevgisi, çiçek sevgisi, hayvan sevgisi, vb. üzerinden bir değer aktarımının gerçekleştiği görülmektedir. Vatansızlık bağlamında bir sevgi değeri aktarımının varlığı da dikkat çeken noktalar arasındadır. Bu bağlamda bayrak sevgisi, kültürel miras sevgisi ders kitaplarında işlenen noktalar arasındadır. Ayrıca eğitim öğretime yönelik sevgi değeri bağlamında ele alınan örneklere de ders kitaplarında rastlanmıştır. Özellikle öğretmen ve kitap sevgisi bu açıdan değerlendirilmektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma sürecinde Türkçe ders kitaplarında yer bulan değerlerin büyük oranda Milli Eğitim Bakanlığının Türkçe Öğretim Programında yer alan değerlerle uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığının Türkçe Öğretim Programında yer alan değerlerin sınıflara göre dağılımı incelendiğinde ise ders kitaplarında yer alan değerlerle uyumlu bir dağılım sergilemediği görülmektedir. Şentürk ve Aktaş (2015)’ın 6, 7 ve 8. sınıflar Türkçe ders kitaplarının karşılaştırmalı olarak incelendiği araştırmalarında Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin değer aktarımı açısından dengeli bir düzeyde dağıtılmadığı ve beklenen titizlikle seçilmediği ifade edilmiştir. Konu ile ilgili olarak yapılan bazı çalışmalarda da benzer sonuçların ortaya çıktığı görülmüştür (Karagöz, 2009; Parlakyıldız, 2009; Somuncu, 2008; Şen, 2008).

Ders kitaplarında en çok vurgulanan değerlerin sevgi, yardımseverlik, vatansızlık, paylaşma ve saygı değerleri olduğu görülmektedir. Konu ile ilgili

olarak yapılan diğer araştırmalarda da benzer sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir (Aktan & Kılıç, 2015; Aktan & Padem, 2013 Aral, 2008; Candan & Ergen, 2014; Çengelci, 2013; Doğan & Gülüşen, 2011; Karagöz, 2009; Kırmızı, 2014; Kumbasar, 2011; Şahin, 2010; Şen, 2007). Ders kitaplarında en az yer verilen değerlerin ise barış, sabır, özsaygı, merhamet, büyüklerimiz, adalet, vefa ve hoşgörü değerleri olduğu görülmektedir. Yapılan diğer araştırmalarda da kısmen bu bulgu ile uyumlu sonuçlar elde edilmiştir (Aktan & Padem, 2011; Aral, 2008; Candan & Ergen, 2014; Çengelci, 2013; Kumbasar, 2011; Şahin, 2010).

Ders kitapları incelendiğinde, yoğun olarak 3. sınıflarda olmakla birlikte, 2 ve 3. sınıflarda değer aktarımının yüksek oranlarda yer aldığı görülmektedir. Ancak ders kitaplarında değer aktarımının en az gerçekleştiği kitabın 1. sınıflar ders kitabı olduğu görülmektedir.

Türkçe ders kitaplarında yer alan değerler incelendiğinde genellikle geleneksel değerlere yer verildiği, demokratik değerler, çalışma-iş değerleri ve temel değerlerin ders kitaplarında nispeten daha az yer bulduğu görülmektedir. Ancak küreselleşmenin önem kazandığı 21. yüzyılda dünyayla bütünleşmek adına evrensel değerlerin önemli olduğu bu nedenle değer aktarımında evrensel değerlere de vurgu yapılması gerektiği ifade edilmektedir. Ders kitaplarındaki metinler milli olandan evrensel olana doğru bir geçiş göstermeli, kendi kültürünü ve değerlerini tanımayan bireylerin evrensel değerleri de yeterince özümseyemeyeceği göz önünde bulundurulmalıdır (Şentürk & Aktaş, 2015). Ayrıca araştırmadan elde edilen sonuçlara göre ders kitaplarında en az yer bulan değerlerin ise bilimsel değerler olduğu görülmektedir. Karagöz (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da nispeten daha az ifade bulan değerler arasında bilimsel düşünceye önem verme ve en düşük düzeyde ise bilgiye ulaşma yollarını öğrenme değerlerinin yer aldığı ifade edilmektedir. Kuş, Meray ve Karatekin (2013) tarafından sosyal bilgiler öğretimi ders kitaplarına yönelik gerçekleştirilen araştırmada da bilimsellik değerinin 4. sınıf ders kitaplarında en az yer bulan değerlerden olduğu görülmüştür. Bu bağlamda bilimsellik değerinin ders kitaplarında daha geri planda kaldığını ifade eden benzer araştırma sonuçları (Kılıç & Aktan, 2015; Şen, 2007) da söz konusudur.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre metinlerde değerlerin yalnızca davranış örnekleri üzerinden aktarıldığı duyuşsal bir davranış olarak değerlerin sorgulanması ve öneminin fark edilmesine yönelik örneklerle yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Oysa değerler eğitiminde kullanılacak metinlerde dilin daha çok bildirme işlevini barındıran didaktik anlatımın yerine; dilin coşku ve heyecanı dile getirme gibi diğer işlevlerini de barındıran göstermenin, sahnelemenin de kullanılması gerekliliği görülmüştür (Kaygana, vd., 2013). Örneğin bilimsellik değeri bağlamında ifade edilen kategoriler incelendiğinde bilimsel düşünce ve davranışın önemini vurgulamaktan uzak sadece birtakım bilimsel etkinlikler üzerinden aktarılmaya çalışılmıştır. Oysa bu değerın kazandırılması amacıyla ders kitaplarında, bilimin ve bilimsel düşünmenin önemine yönelik örneklerin yer almasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Yine toplumsal birtakım alışkanlıkların bilimsel temelinin olabileceğinin vurgulandığı metinlerde öğrencilerin eleştirel düşüncelerini sağlamak amacıyla bilimsel olmayan birtakım alışkanlıkların da bu örneğin karşısında yer almasının önemli olduğu düşünülmektedir. Böylece öğrencilerin temel bir bilimsel davranış olan sorgulama ve eleştirel düşünebilme becerilerini desteklemiş olacaktır.

Türkçe ders kitaplarında değerlerin aktarımı sürecinde, verilen örneklerde, cinsiyet ayrımının yapılmadığı, örneğin ev işleri yapmanın erkek ve kız çocuklarına ait ortak bir sorumluluk olduğuna yönelik örnekler ifade bulmuştur. Buna rağmen Kılıç ve Eyüp (2011) ilköğretim Türkçe ders kitaplarındaki toplumsal cinsiyet rolleri üzerine gerçekleştirdikleri araştırmalarında kadınların ders kitaplarında ev içinde erkeklerin ise ev dışında aile geçimini sağlayan birey olarak gösterildiği, ev içi işlerde kadın rollerinin çocukla ilgilenmek, yemek yapmak ve evi temizlemek olarak erkek rollerinin ise evin geçimini sağlamak alış veriş yapmak gibi roller üzerinden betimlendiği ifade edilmektedir. Soyer (2009) tarafından gerçekleştirilen bir diğer araştırmada erkek ve kadınların güçlü ve güçsüz olarak stereotipleştirildiği ifade edilmektedir.

Bazı değerlerin (yardımseverlik gibi) sonuçlarının fayda sağlayacağı gibi örnekler üzerinden anlatılması çocuklarda çıkarıcı bir bakış açısı geliştirme ihtimali oluşturmaktadır. Davranışların sonucuna göre değerlendirilmesi çocuğun gelişimsel özelliklerine uygun bir örnek olabilir. Örneğin bir önceki gelişim dönemi çocukları için 15 bardağı kıran çocuk niyeti ne olursa olsun tek bardak kıran çocuktan daha yaramazdır ancak ilköğretim çağı gelişim dönemi içerisinde çocukların ahlaki muhakemelerinde paralel değişimlerin gözlemlenebileceği, bakış açılarını anlamaya başlayabilecekleri, niyetleri göz önünde bulundurabilecekleri ifade edilmektedir (Wadsworth, 2015). Dolayısıyla buradaki amaç, birtakım olumlu örnekler üzerinden çocukları gelişimsel anlamda daha ileri bir düzeye ulaştırmak olmalıdır. Bu bakımdan ders kitaplarında yer alan örnekler dikkatle gözden geçirilmelidir.

Ders kitaplarında değer aktarımı bağlamında yer alan örneklerde uygun olmayan davranış kalıplarına yer verildiği gözlenmektedir. Örneğin; birtakım metinlerde mutluluğun, “alışveriş yapmak” veya “okuldan uzakta olmak”, “evde TV izlemek” gibi durumlar üzerinden verildiği örnekler söz konusudur.

Türkçe ders kitaplarında yer alan değerlerin oldukça sınırlı şekilde sadece tek bir yönü ile ele alındığı görülmektedir. Örneğin yardımlaşmanın sadece insanlara yardım etmek olmadığı bir hayvana ve bir bitkiye de yardım etmenin mümkün olabileceği hissettirilmelidir. Buna rağmen kısmen de olsa bazı değerlerin diğer değer veya değerlerle bağlantılı ele alındığı gözlenmiştir. Bu durumun değerler arasında bütünlük oluşturması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ders kitaplarında zaman zaman gözlemlenen mutluluk ve diğergamlık eşleştirmesinin oldukça mantıklı olduğu ifade edilebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre birtakım değerlerin aktarımında (sorumluluk gibi) aile örneğine yoğun şekilde yer verilmiştir. Ancak aile örneğinde olduğu gibi yakınlarla yarar sağlamak düşüncesini merkeze alarak bu

değerleri ele almanın doğru bir tutum olmayacağına bu davranış kalıbının evrensel değerlerle çelişeceğine inanılmaktadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, değerlerin aktarımında anne olgusunun yoğun olarak ele alındığı görülmektedir. Örneğin sorumluluk değerinin anne olgusu üzerinden ele alındığı ifade edilebilir veya sevgi değerinin de farklı boyutlarda ele alınsa bile yoğun olarak anne sevgisi üzerinden ifade edilmiş olması dikkat çekmektedir. Bu noktada çocukların bireysel özellikleri (anne baba ayrı veya anasız, babasız) nedeniyle bu değerlerin farklı boyutlarda ele alınmasının gerekli olduğu, değerlerin birçok alanla ilişkilendirilerek aktarılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Ayrıca bazı değerlerin aktarımında çocuğun gelişimsel özelliklerinin göz önünde bulundurulması gerektiği düşünülmektedir. Örneğin ilkökul Türkçe ders kitaplarında, tembellik yapan çocukların sevilmeceği örnekleri üzerinden işlenen çalışkanlık değerinin çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alındığında yüksek düzeyde bir etki yaratabileceği beklenebilir. Gelişimsel olarak başarıya karşı aşâğılık duygusu yaşamak bu dönem çocukları için kritik bir davranış olarak kabul edilmektedir. Bu dönemde çocuklar takdir edilmek isterler. Aksi durumda başarısızlık ve yetersizlik duygusu yaşamak bu öğrencileri yaşamlarının gelecek yıllarında olumsuz anlamda etkileyecektir (Vaillant & Vaillant, 1981). Dolayısıyla bu tarz metinlerin çocukları daha yoğun etkileyebileceği ifade edilebilir. Ancak arkadaşlarına göre daha düşük öğrenme düzeyine sahip öğrenciler için bu tarz örnekler öğrencileri olumsuz olarak etkileyebilir.

Buna karşın kısmen de olsa değerlerin gerçek kişi örnekleri (özellikle tarihi şahsiyetler) üzerinden aktarıldığı görülmektedir. Örneğin çalışkanlık değerinin tarihi şahsiyetler üzerinden ele alındığı örneklerin söz konusu olduğu görülmektedir. Öğrenme psikolojisi açısından bu tarz değerlerin tarihi şahsiyetler üzerinden aktarılmasının daha etkili olacağı düşünülmektedir. Bandura (1986), öğrenenin başkalarının deneyimlerini gözleyerek de etkili olarak öğrenebileceğini ifade etmektedir. Özellikle ilköğretim çağındaki çocuklara, birçok bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psiko-motor davranışlar, beğenilen, saygı duyulan yetişkinlerin model olmaları yolu ile kazandırılabilirliği ifade edilmektedir. Böylelikle daha düşük öğrenme düzeyine sahip çocukların uygun tarihi şahsiyetleri örnek olarak değere uygun davranışlar sergilemesini beklemek daha olası görünmektedir.

İlkökul Türkçe ders kitaplarında yer alan değerlerden bir diğeri olan saygı değerinin ders kitaplarında yoğun olarak kişi örnekleri (anneye babaya saygı, öğretmen saygı gibi) üzerinden ele görülmekle birlikte kısmen de olsa farklılıklara saygı değeri bağlamında da ele alındığı ifade edilebilir.

Bu bağlamda araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle ders kitaplarında yer verilen değerlerin sınıf düzeyinde kazandırılacak değerlerle uyumlu olmasına özen gösterilmesinin gerekliliği ifade edilmektedir. Gerçekleştirilen araştırma ve alanda yapılan diğeri araştırma sonuçlarından hareketle hoşgörü, barış ve bilimsellik değerlerine yönelik ders kitaplarındaki örneklerin sayısının artırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca

evrensel değerlerin de kitaplardaki örneklerinin artırılması gerçekleştirilen araştırma sonuçlarından hareketle önerilmektedir.

Özellikle 1. sınıf ders kitaplarında değer aktarımının diğer sınıflarla uyumlu düzeye getirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. İlkokul Türkçe ders kitaplarında değerlerin aktarımının öğrencilerin sorgulama, eleştirel düşünme becerilerini kullanarak değerleri fark etmelerine yönelik bir yaklaşımla ele alınmasının daha işlevsel olacağı düşünülmektedir.

İlkokul Türkçe ders kitaplarında yer verilen değerlerin tek bir yönüne odaklanarak değil farklı metinlerde farklı yönlerini öne çıkararak öğrencilerin değeri bütün boyutları ile içselleştirmelerinin sağlanması gerekmektedir. Değerler arasında bağlantı ve bütünlük oluşturulmasının değerlerin daha iyi özümsemesini sağlayacağı ve ilgili yaş grubunda yer alan çocukların parçalardan ziyade bütün olarak öğrenme eğiliminde oldukları düşüncesinden hareketle ilkökuller Türkçe ders kitapları metinlerinde yer alan değerlerin bütünlük içerisinde aktarımının daha doğru olacağı düşünülmektedir.

Ders kitaplarında değerlerin aktarım sürecinde öğrencilerin bazı gelişimsel ve kişisel özelliklerinin göz önünde bulundurulması tavsiye edilmektedir. Bunun yanında değerlerin aktarımı sürecinde tarihi şahsiyetler ve gerçek kişi örneklerinin daha sık kullanılması araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle önerilmektedir.

5. KAYNAKLAR

- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleştirme derecesinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktan, O., Kılıç, A. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Değerleri 100 Temel Eserde Bulunan Değerlerin Destekleme Durumu. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(30), 7-61
- Aktan, O., & Padem, S. (2013). İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında kullanılan okuma metinlerinde yer alan değerler. *E-AJI (Asian Journal of Instruction)*, 1(2), 44-55
- Albert, B. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. NY.: Prentice-Hall.
- Aral, D. (2008). *Millî Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan değerler üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Arslan, Z. Ş., & Yaşar F. T. (2007). Değerlerimiz ve günlük hayat. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 8-11.
- Bacanlı, H. (1999). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bloor, M., & Wood, F. (2006). *Keywords in qualitative methods: A vocabulary of research concepts*. Sage.
- Çengelci, T., Hancı, B., & Karaduman, H. (2013). Okul ortamında değerler eğitimi konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 33-56.
- Dilmaç, B. (2002). *İnsanca değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Doğan B. & Gülüşen A. (2011). Türkçe ders kitaplarındaki (6–8) metinlerin değerler bakımından incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 75-102
- Doğanay, A. (2006). Değerler eğitimi. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi. (Ed. Cemil Öztürk). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ercan, E. İ. (2001). *İlköğretim Sosyal Bilgiler programlarında ulusal ve evrensel değerler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Ergün, M. (1994). *Eğitim sosyolojisine giriş. (Eğitim ve Toplum)*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Fidan, N. K. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 2(20), 1-18.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. Mc Graw Hill.
- Karagöz, B. (2009). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre ilköğretim 6 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki değerlerin incelenmesi (Muğla ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Kasapoğlu, H. (2013). Okulda değer eğitimi ve hikâyeler. *Milli Eğitim Dergisi*, 198, 97-109.
- Kaygana, M., Yapıcı, Ş., Aytan, T. (2013). Türkçe ders kitaplarında değer eğitimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(7), 657-669
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: Tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıç, A., & Aktan, O. (2015). İlköğretim okulları için tavsiye edilen 100 temel eserde vurgulanan değerler. *İlköğretim Online*, 14(1), 243-275
- Kumbasar, E. (2011). *Muzaffer İzgü’nün romanlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Kuşdil, M. E., & Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.
- Kuş, Z., Merey, Z., & Karatekin, K. (2013). İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 183-214.
- MEB, (2011). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuz. Ankara
- MEB, (2015). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu. Ankara
- Okumuş, E. (2010). Toplum ve ahlak eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi*, 6(18), 28-32.
- Özgül, İ. E. (1994). *Psikolojik testler*. Ankara: Yeni Doğan Matbaası.
- Padem, S., & Aktan, O. (2014). İlköğretim 5.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan değerlerin incelenmesi. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 5-24.
- Parlakıyıldız, H. (2009). İlkokul ikinci devrede Türkçe ders kitaplarındaki moral değerlere kısa bir bakış (1948-1968 yılları arası). *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 245-262.
- Somuncu, S. (2008). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki edebî metinlerin temel evrensel değerleri içermesi bakımından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.

- Şahin, K., H. (2010). *İlköğretim okullarında sosyal bilgiler dersini yürüten 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlerin kazandırılmasına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şen, Ü. (2007). *Milli Eğitim Bakanlığının 2005 yılında tavsiye ettiği 100 temel eser yoluyla Türkçe eğitiminde değerler öğretimi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şen, Ü. (2008). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin iletildiği değerler açısından incelenmesi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 763-779.
- Şentürk, I., & Aktaş, E. (2015). Türkiye’de ve Romanya’da okutulan ana dili Türkçe ders kitaplarının değer iletimi açısından karşılaştırılması. *Journal of Values Education*, 13(29), 215-243
- Vaillant, G. E., & Vaillant, C. O. (1981). Natural history of male psychological health: X. Work as a predictor of positive mental health. *The American journal of psychiatry*, 138(11), 1433-1440
- Wadsworth, B. J. (2015). *Piaget’in duyuşsal ve bilişsel gelişim kuramı*. (Çev. Z. Selçuk, M. Kandemir, A. Kaşkaya, M. Palancı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 19, 499-522.
- Yeşil, R. & Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 65-84.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

It is getting harder to keep pace with the rapidly developing and changing world. In the developing and changing world, transferring our values to the new generation is among these difficulties. Therefore, a very serious and planned value education is increasingly needed. Schools are the institutions that ensure the continuity of communities by ensuring the transmission of national and universal values. Textbooks, as an indispensable part of the education and training process, have a vital role in value transfer. Students acquire national and universal values through the literary works, which are included in the textbooks and prepared by using all kinds of possibilities of the mother language and wealth of vocabulary.

The aim of this study is to determine the values in reading texts in primary school 1st, 2nd, 3rd and 4th grade Turkish textbooks belonging to various publishing houses approved by the Ministry of National Education and the distribution of the transferred values in 1st, 2nd, 3rd and 4th grades’ textbooks.

Method

This research, which was carried out to investigate the values stated in texts of the Turkish textbooks, is a case study. During the research process, the values stated in the Turkish textbooks were tried to be described. In the research

process related to the determining the case of the values stated in the Turkish textbooks, the document analysis approach was employed.

The research universe consisted of the 1st grade Turkish textbook of Yıldırım Publishing by the Board of Education and Training, the 2nd grade Turkish textbook by Gizem Publishing, the 3rd grade Turkish textbook by Özgün Publishing and 4th grade Turkish textbook by Engin Publishing.

In addition, to investigate the 1st, 2nd, 3rd and 4th grades Turkish textbooks in terms of the values, the Turkish curriculum applied by the Ministry of National Education between the years of 2011 and 2015 was investigated. Considering the gathered data, a framework was established to examine the textbooks in terms of values.

The data gathered during the research process were expressed under categories and themes with a coding process. The categories determined by the researchers during the process were determined within the base of the 1st to 8th Turkish lesson curriculum published by the Ministry of National Education. The determined categories were expressed under the classified themes determined in the thesis by Akbaş (2004) with the heading of *“Evaluation of the Degree of Reaching of Affective Goals at the Elementary Level in Turkish National Education System”*.

During the data analysis process, the descriptive analysis approach was adopted as suitable for the qualitative research approach. 11 different textbooks, which were approved by the Ministry of National Education, were investigated within the scope of the research. The data collected from these textbooks were analysed with the help of the Nvivo9 qualitative data analysis program.

Result & Discussion

It was found out during the research process that the values stated in the Turkish textbooks were compatible with the values stated in the Turkish curriculum prepared by the Ministry of National Education. When the distribution of the values stated in the Turkish curriculum in the Ministry of National Education according to the classes were investigated, it was observed that they did not demonstrate distribution compatible with the values stated in the textbooks.

It was observed that the most emphasised values in the textbooks were love, helpfulness, patriotism, and sharing and respect values. It was also found out that the value transfers similarly occurred in the 2nd and 3rd grades, though the occurrence was the most intensive in the 3rd grades. However, it was observed that the least value transfer of the textbooks was in the books of the 1st Grades.

When the values stated in the Turkish textbooks were investigated, it was noticed that generally the traditional values were included; however, the democratic values, work values and the basic values were included relatively less in the textbooks. According to the results gathered from the research, it was concluded that the values were transferred only through the behavioural examples,

questioning the values as an emotional behaviour and the examples of the recognition of the importance.

It was claimed that no gender discrimination was made in the examples during the value transfer in Turkish textbooks; for instance, the examples of the responsibility of house works was related to both the males and females. While the results of some values (like helpfulness) provide benefits, presenting the children through the examples may cause a utilitarian point of view among them.

It was seen that examples of inappropriate behaviours were expressed in examples given that children should have as a value. For instance, in some texts there were examples such as handling the examples of the children who were in shopping happily or having happiness away from school, watching TV at home, etc.

It is seen that the values in the Turkish textbooks are handled with a single aspect in a very limited way. For example, it should be felt that helping is not only about helping people, it is also possible to help an animal or a plant. Nevertheless, it was observed, in part, that some values were dealt related to other value or values. This situation is thought to be significant in terms of establishing integrity among the values. For instance, the happiness and taking care of others' benefits occasionally observed in textbooks are thought to be quite logical.

According to the results gathered from the research, the example of family was placed intensively in transferring some values (e.g. responsibility). However, as in the example of family, it is believed that this behaviour pattern will conflict with the universal values that it would not be right to address these values by focusing on and the idea of making use of the relatives.

According to the results of the research, it is seen that the motherhood is treated intensively in the transfer of values. For example, it can be claimed that the value of responsibility is handled through the motherhood, or even if the value of love is handled in different dimensions, it is noteworthy that it was extensively expressed through mother love. At that point, it is thought that these values should be handled in different dimensions because of the individual characteristics of the children (having divorced parents or died) and it is significant to transfer the values associating with several areas.

In addition, it is thought that the developmental characteristics of the child should be taken into in transferring of some values. On the other hand, it is seen that, in part, the values are transmitted on the examples of a real person (especially historical figures). For example, it is observed that there are examples in which the values of diligence are handled over the historical figures.

The value of respect, which is another one stated in the primary school Turkish textbooks, is expressed to be handled through a person (such as respect to parents, respect to teacher) respectively. So, it can partly be claimed that it was handled in the sense of respect for differences.

Thus, considering the results reached within the scope of the research, it is claimed that the necessity to ensure that the values in the textbooks are

consistent with the values to be gained at the class level. From the conducted researches and the results of other researchers conducted in the literature, it is believed that increasing the number of the examples stated in the textbooks related to the values of tolerance, peace and science will be crucial. In addition, it is also recommended, considering the results of the research, which the examples related to the universal values should also be increased in the textbooks.

It is thought that the value transfer stated especially in the textbooks of the 1st grade should be brought to the level compatible to the other grades. It is thought to be more functional to transfer the values in the primary school Turkish textbooks with an approach to make students aware of values using critical thinking skills of inquiry.

It is necessary to ensure that the values stated in the primary school Turkish textbooks should be distinguished with all the dimensions by the students, emphasizing different aspects in different texts, not focusing on one direction. It is believed that, considering establishing link and integrity between values will allow to assimilate the values better and that children in the relevant age group tend to learn extensively integrated rather than from pieces, it is important to transfer the values of primary school Turkish textbooks to the students in integrated way.

It is recommended that some developmental and possibly personal characteristics should be considered during the value transfer process. In addition, historical figures and the real person examples are suggested to be used during the process of transferring values from the results obtained in the research.



Çocukların Öz Düzenleme Becerileri İle Oyun Becerilerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi

An Analysis of Children's Self Regulations and Play Skills According to Gender

Ayşe Belgin AKSOY¹, Kevser TOZDUMAN
YARALI²

Öz: Araştırmada, çocukların cinsiyetlerine göre oyun becerileri ve öz düzenleme becerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bununla birlikte, çocukların oyun becerileri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya Ankara ilinde bir üniversiteye bağlı anaokuluna devam eden 60-72 aylık 64 çocuk katılmıştır. Çocukların öz düzenleme becerilerini ölçmek için okul öncesi öz düzenleme ölçeği, oyun becerilerini ölçmek için ise oyun becerileri değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Nicel model kullanılan araştırmada betimsel analiz yapılmış ve ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 16.0 istatistik paket programı kullanılmış ve verilerin değerlendirmesinde frekans analizi, Pearson Korelasyon analizi ve ilişkisiz ölçümlerde t-testi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, oyun becerilerinin ve öz düzenlemenin alt boyutu olan olumlu duygunun cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilirken kızların genel olarak öz düzenleme becerisinde daha gelişmiş oldukları ve öz düzenlemenin dikkat/dürtü alt boyutunda daha iyi bir performans sergiledikleri bulunmuştur. Bununla birlikte, çocukların oyun becerileri ile öz düzenlemenin olumlu duygu alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Öz düzenleme, okul öncesi dönem, oyun becerileri

Abstract: The purpose of this study is to investigate the play skills and self-regulation skills according to the genders of the children. Also, the relationship between children's play skills and self-regulation skills has been examined. 64 children aged 60-72 months attending a kindergarten in a university in Ankara participated in the research. Preschool self regulatory scale was used to measure children's self regulation skills and play skills assessment scale was used to measure play skills. Descriptive analysis was

¹Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, e-mail: ayse1961@gmail.com

²Arş. Gör., Kırklareli Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Bölümü, e-mail: kevserizmir@gmail.com

used in the study using quantitative model and relational screening design was used. In the analysis of the data, SPSS 16.0 statistical package program was used and frequency analysis, Pearson Correlation analysis and t-test for unrelated measurements were applied in evaluating the data. As a result of the research, it was found that playfulness and positive emotion did not differ according to gender, but girls were more developed in self regulation skills and found that self regulation performed better in attention/impulse sub-dimension. In addition, it has been detected significant correlation between children's play skills and positive emotional sub-dimension of self regulation.

Keywords: *Self regulation, preschool period, play skills*

1. GİRİŞ

İnsanların gösterdikleri davranışlar genellikle kendi içsel standartlarına ve kendi güdülenmelerine dayanır. Davranışları, başkalarının gösterdikleri tepkilerden etkilenir, ancak yine de bireyler davranışlarından kendileri sorumludurlar. Kişinin kendi davranışlarını kontrol edebilme yeteneği sosyal bilişsel kurama göre öz düzenleme ile ilgilidir (Senemoğlu, 2005). Öz düzenleme, bireyin bilişsel, motivasyonel ve davranışsal olarak öğrenme sürecini kontrol etmesi anlamına gelmektedir (Zimmerman, 2000). Öz düzenleme, irade, istekleri erteleyebilme, duyguları kontrol etme ve düzenleme, benlik esnekliği, dikkat etme ve dikkati sürdürebilme kapasitesi gibi kavramlarla açıklanmaktadır (Vohs & Baumeister, 2011). Bireyin içsel ve dışsal taleplere etkili cevaplar/tepkiler verebilmesi için öz düzenleme becerisi gerekmektedir (Raffaelli, Crockett, & Shen, 2005). Öz düzenleme, kişisel navigasyon olarak da tanımlanmaktadır (Hrbackova & Safrankova, 2016). Bu kişisel navigasyon, bireyin amaç, plan ve inançlarını içeren yaşam yolculuğundaki kişisel kontrolünü yansıtmaktadır. Bunun yanı sıra, bu yolda yaşam boyu karşılaşılan çeşitli olaylarla (kişisel krizler vb.) nasıl başa çıkılacağını da içerir (Sternberg & Spear-Swerling, 1998).

Bireyin yaşamı boyunca toplumsal ilişkilerinde ve yaşam niteliğinin yükselmesinde önemli yer tutan öz düzenlemenin gelişimi, doğumdan itibaren başlamaktadır. Bebeklik döneminden erken çocukluk döneminin sonuna kadar olan süreçte öz düzenlemenin gelişiminde önemli ilerlemeler olmaktadır (McCabe, Cunnington, & Brooks-Gunn, 2004). Günümüzde, okul öncesi çocuklarının öz düzenleme becerilerini ortaya koyan en önemli kuramsal şemada, öz düzenleme becerilerinden söz edilirken bilişsel boyut vurgulanmaktadır (Adagideli & Ader, 2014). Whitebread ve diğerleri (2004), ele aldıkları kuramsal çerçevede, okul öncesi çocukları için öz düzenlemenin, üstbilişsel bilgi, üstbilişsel düzenleme ve duygusal motivasyonel düzenleme olmak üzere üç boyutu olduğunu belirtmişlerdir. Üstbilişsel bilgi, bilginin farkında olmak anlamına gelir. Üstbilişsel düzenleme, bilgiyi kullanarak plan yapmayı, planı uygulama esnasında süreci izlemeyi ve kontrol etmeyi ve süreci değerlendirmeyi içerir. Duygusal-motivasyonel düzenleme ise, öğrenme sürecinde bireyin duygularını ve motivasyonel durumlarını izlemesi ve kontrol etmesine yöneliktir.

Öz düzenleme dört yaş sonrasında ortaya çıkmaktadır, çünkü yürütücü dikkat üç yaş boyunca önemli bir değişim sürecine girmektedir. Çatışma çözmenin bilişsel yönü ile öz düzenleme arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır (Posner & Rohtbarth, 2000). Erken çocukluk araştırmacıları da öz düzenlemenin okul hazırbulunluşluğu ve başarısı üzerinde durmuşlardır (Mccelland & Tominey, 2011). İyi bir öz düzenleme becerisi, çocuk için avantajlı bir pozisyon sağlamaktadır. Nitelikli öğrenme ve akran etkileşimi sağlayan öz düzenleme, beraberinde akademik başarı getirmektedir (Montroy, 2014).

Öz düzenleme becerisini destekleyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Oyun, çocukların öz düzenleme becerilerini destekleyen faktörlerden biridir (Bodrova & Leong, 2013; Savina, 2014; Whitebread ve diğerleri, 2009). Oyunun çocuğun öz düzenleme becerilerini desteklemesinde birkaç yön bulunmaktadır. Oyun, ilk olarak, impulsif davranışların kurallar aracılığıyla gönüllü hale gelmesini destekler. İkinci olarak, çocukları durumsal sınırlılıklarından kurtararak nesnelerin anlamına göre davranmalarını ve özgürleşmelerini sağlar. Son olarak oyun, çocukların partnerleriyle farklı bakış açılarını çözmeleri, roller hakkında uzlaşmaya varmaları, oyun kurallarını icat etmeleri yoluyla sözel öz düzenleme becerilerini artırır (Savina, 2016). Vygotsky'e göre oyunun, özellikle de sosyo-dramatik oyunun öz düzenlemenin gelişimine etkisi büyüktür. Oyun, çocukların dışarıdan yönlendirilen emirlere uydukları diğer etkinliklerin tersine, çocukların kendi davranışlarına kendilerinin sınırlama koymalarına (self-restraint) olanak sağlar. Bu süreç, öz düzenlemenin başladığı zaman olarak ifade edilir (Bodrova & Leong, 2013). Çocuk oyun içerisinde kendini tanıyıp, tepkilerini kontrol eder. Oyunda, yaşamın doğrudan gereksinimlerini aşan ve eyleme anlam katan bağımsız bir unsur rol oynar (Huizinga, 1995).

Oyun ve biliş arasındaki ilişki eşit derecede iyi kurulmuştur (Whitebread ve diğerleri, 2009). Çocuklar oyun oynarken engellere katlanmayı, duygularını düzenlemeyi ve gelişimsel görevlerde başarılı olmayı öğrenirler ve oyun onlara kendi dünyalarına hâkim olma şansı verir (Schaefer, 2013). Oyun, öz düzenleme, davranış ve duyguların yönetilebilmesi için kritik bir öneme sahiptir. Öz düzenlemenin insan için merkezi bir rolü vardır, çünkü seçim yapma, karar verme, üst düzey bilişsel beceriler ve ahlak gibi kavramların dayanağını oluşturur. Çocuğa bir şey yasaklandığında, sessiz olması istendiğinde ya da arzu ettiği şey ertelendiğinde öz düzenleme devreye girer. Oyun, çocukların bu tür becerileri uyguladıkları yerdir. Çocuklara öz düzenleme becerisinin gelişmesi için sınırsız deneyim sunar (Nader-Grosbois & Vieillevoye, 2012; Singer, Golinkoff, & Hirsh-Pasek, 2006). Çocuklarda üstbiliş ve öz düzenlemenin gelişmesi, öğrenme motivasyonu, problem çözme ve yaratıcılığı içeren akademik beceriler için yaşamsal öneme sahiptir (Whitebread ve diğerleri, 2009).

Öz düzenlemeyi cinsiyete göre inceleyen araştırmaların sonuçlarının farklılık göstermesi, bu sonuçların sebeplerinin (kültür vb.) ortaya konabilmesi için öz düzenlemeyi cinsiyete göre inceleyen araştırmaların çeşitlendirilmesi gerektiğini düşündürmüştür. Bununla birlikte, oyunun ve öz düzenleme becerisinin bilişle yakından ilişkili olması, aralarında ilişki bulunabileceğini akla

getirmektedir. Ülkemizde öz düzenleme becerisinin yaş, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu vb. değişkenlerle ilişkisini inceleyen sınırlı sayıda araştırma yapılmasına karşın (Fındık Tanrıbuurdu & Güler Yıldız, 2012; Kara & Gönen, 2015), farklı değişkenlerle ilişkisinin incelenmesine ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu sebeple bu çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Çocukların öz düzenleme becerileri ölçeği ile oyun becerileri ölçeği puanlarının dağılımı nasıldır?
2. Çocukların öz düzenleme becerileri ve oyun becerileri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Nicel model kullanılan çalışmada tarama deseni ve ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Tarama deseninde, bir evren içinden seçilen bir örneklem üzerinde yapılan çalışmalar yoluyla evren genelindeki eğilim, tutum veya görüşlerin nicel ya da nümerik olarak betimlenmesi sağlanmaktadır. Deneysel olmayan bir araştırma türü olan korelasyon araştırmasının amacı ise iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemektir (Creswell, 2014; Johnson & Christensen, 2014).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmaya, Ankara ilinde bir üniversiteye bağlı anaokuluna devam eden 60-72 aylık 64 çocuk katılmıştır. Çalışma grubuna katılan çocuklar mevcut, kolayca erişilebilir ve araştırmaya katılmak isteyen çocuklardan oluştuğu için çalışmada rastgele olmayan örnekleme yöntemlerinden, uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Johnson & Christensen, 2014). Uygulamalar sırasında gönüllülük göstermeyen çocuklar çalışma kapsamına alınmamışlardır.

Tablo 1. Çocukların demografik özelliklerine göre dağılımı

Cinsiyet	n	%
Erkek	40	62.5
Kız	24	37.5

Araştırmaya katılan çocuklar incelendiğinde, %62.5 (n=40)'inin erkek, %37.5 (n=24)'inin kız olduğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, çocukların öz düzenleme becerilerini ölçmek için ‘Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği’ ve oyun becerilerini değerlendirmek için ‘Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği’ kullanılmıştır.

Okul öncesi öz düzenleme ölçeği: Araştırmanın nicel boyutunda çocukların öz düzenleme becerilerini ortaya çıkarmak amacıyla ‘Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği’ kullanılmıştır. Smith-Donald ve diğerleri (2007) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği, performans dayalı değerlendirme yapılmasını sağlayan bir ölçme aracıdır. Ölçekte yer alan uygulayıcı değerlendirme formu, uygulayıcıya, çocuğun duygu, dikkat düzeyi ve davranışlarını uygulayıcı-çocuk etkileşimine dayanarak değerlendirme imkânı sağlar. Uygulayıcı Değerlendirme Formu, 0’dan 3’e kadar puanlanarak kullanılan maddelerden oluşan rubrik tipi bir ölçme aracıdır. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlaması Tanrıbuyurdu ve Yıldız tarafından 2012’de yapılmıştır. Yapı geçerliliği kapsamında gerçekleştirilen faktör analizi sonucunda ölçeğin iki faktörlü bir yapıda olduğu belirlenmiştir. Bu faktörler; Dikkat/Dürtü Kontrolü ve Olumlu Duygu’dur. Ölçek 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin tamamını oluşturan 16 maddeye ilişkin güvenilirlik katsayısı (α) .83 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Dikkat/Dürtü Kontrolü faktörünün 10 maddeye ilişkin güvenilirlik katsayısı .88, ikinci faktör olan Olumlu Duygu için ise güvenilirlik katsayısı .80 olarak belirlenmiştir. ‘Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği’ne ait 10 farklı görev bulunmaktadır. Bu görevler sırasıyla; düz çizgi üzerinde yürüme, kalem tıklatma, küpleri üst üste dizme, küpleri toplama, nesnelere gruplandırma, nesnelere toplama, hediye paketini açma, oyuncağı geri verme, yönergeyi bekleme, şekeri ağzında tutma şeklindedir (Fındık Tanrıbuyurdu & Güler Yıldız, 2014).

Oyun becerileri değerlendirme ölçeği: 60-72 aylık çocukların oyun oynama sırasında sahip oldukları oyun becerilerinin neler olduğunu aileler ya da öğretmenler aracılığıyla ortaya çıkartılmasını sağlamak amacıyla Fazlıoğlu, Ilgaz ve Papatğa (2013) tarafından geliştirilen ‘Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği’ 27 maddeden oluşmaktadır. 5’li likert tipi derecelendirme kullanılan ölçek; kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), tarafsızım (3), katılıyorum (4), kesinlikle katılıyorum (5) şekilde puanlandırılmıştır. Ölçek tek boyuta sahiptir. Ölçek, çocuğı yakından tanıyan biri (öğretmen ya da ebeveyn) tarafından doldurulmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .93 olarak bulunurken, ölçüm güvenilirliği için yeniden güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve güvenilirlik katsayısı .913 olarak bulunmuştur. Ölçeğin, çocukların oyun becerileri hakkında bilgi almak için kullanılabileceğı belirtilmiştir (Fazlıoğlu, Ilgaz & Papatğa, 2013).

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri, çalışma grubuna dâhil edilen 60-72 aylık 64 çocuktan toplanmıştır. Çocuklarla yapılacak uygulamalar için veli onamı alınmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan 'Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'ne ait veriler, araştırmacı tarafından çocuklarla bireysel uygulama yapılarak toplanmıştır. Her çocuk ile ortalama 25-30 dakika uygulama yapılmış, ölçekte yer alan görevler araştırmacı tarafından uygulama esnasında kodlanmış, çocuk sınıfa gönderildikten sonra da ölçeğin puanlaması yapılmıştır. Oyun becerileri değerlendirme ölçeği ise okul öncesi öğretmenleri tarafından her çocuk için ayrı doldurulmuştur. Verilerin analizinde SPSS 16.0 istatistik paket programı kullanılmış ve verilerin değerlendirmesinde frekans analizi, Pearson Korelasyon analizi ve ilişkisiz ölçümlerde t-testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013).

3. BULGULAR

Araştırma kapsamında yapılmış olan analizler sonucunda; okul öncesi öz düzenleme ölçeği ve oyun becerileri ölçeğinin betimsel analizi, çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun becerilerinin cinsiyetlerine göre ilişkisiz ölçümlerde t-testi sonuçları, çocukların öz düzenleme ile oyun becerileri arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizine ilişkin ulaşılmış olan bulgular, tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.

Aşağıda, okul öncesi öz düzenleme ölçeği ve oyun becerileri ölçeğine ait aritmetik ortalama, median, minimum, maksimum ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 2. Okul öncesi öz düzenleme ölçeği ve oyun becerileri ölçeğinin betimsel analizi

	n	X	Median	Min	Max	Ss
Öz düzenleme	64	38.01	38.50	20.00	48.00	6.19
Oyun becerileri	64	112.81	112.50	79.00	135.00	16.10

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin tamamı değerlendirildiğinde çocukların alabileceği en yüksek puan 48'dir. Oyun Becerileri ölçeğine göre ise alınabilecek en yüksek puan 135'tir. Tablo 2'de çocukların öz düzenleme toplam puan ortalamalarının 38.01; oyun becerileri ortalamalarının ise 112.81 olduğu görülmektedir.

Aşağıda, çocukların öz düzenleme ve oyun becerilerinin, cinsiyetlerine göre analizine yer verilmiştir. Bu kapsamda, öz düzenleme becerilerine yönelik dikkat/dürtü ve olumlu duygu alt boyutları da çocukların cinsiyetine göre incelenmiştir.

Tablo 3. Çocukların cinsiyetlerine göre öz düzenleme becerileri ile oyun becerilerinin ilişkisiz ölçümlerde t-testi sonuçları

	Cinsiyet	n	X	Ss	t	p
Dikkat/dürtü	Kız	24	29.58	5.75	2.75	0.008
	Erkek	40	25.63	5.472		
Olumlu duygu	Kız	24	11.33	2.14	1.26	0.213
	Erkek	40	10.65	2.08		
Oyun becerileri	Kız	24	113.54	14.08	0.28	0.782
	Erkek	40	112.38	17.37		
Öz düzenleme	Kız	24	40.92	6.50	3.09	0.003
	Erkek	40	36.28	5.36		

*p<.05

Tablo 3 incelendiğinde, çocukların olumlu duygu ve oyun becerileri puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı görülürken ($p<.05$), dikkat/dürtü ($t=2.75$; $p<.05$) ve öz düzenleme ($t=3.09$; $p<.05$) puanlarının cinsiyete göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Aşağıdaki tabloda, çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4. Çocukların öz düzenleme ile oyun becerileri arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi sonuçları

		Öz düzenleme	Dikkat-dürtü	Olumlu duygu
Oyun becerileri	r	0.08	0.04	0.26
	p	0.53	0.73	0.04

*p<.05

Tablo 4'e göre, çocukların oyun becerileri ile öz düzenleme becerileri ve dikkat/dürtü alt boyutları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmazken ($p>.05$), oyun becerileri ile olumlu duygu alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=.26$; $p<.05$) bulunmuştur.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu bölümde çalışmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgular tartışılmıştır. Araştırma kapsamında çocukların öz düzenleme ve oyun becerilerinin cinsiyete göre durumu belirlenmiş ve öz düzenleme ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığı incelenmiştir.

Çalışma sonucunda, çocukların öz düzenleme becerilerinde ($X=38.01$) yüksek performans gösterdikleri belirlenmiştir. Ölçek kapsamında çocukların alabileceği en yüksek puan 48 iken araştırmaya katılan çocukların ölçekten aldıkları puan ortalamasının 38 olduğu belirlenmiştir. Türkiye'de bu konuda

yapılmış olan çalışmalar da, çocukların öz düzenleme becerilerinde yüksek puanlar ($X=38.72$; $X= 38.75$) aldıklarını belirtmişlerdir (Fındık Tanrıbuyurdu & Güler Yıldız 2012; Kara & Gönen 2015). Öz düzenleme puan ortalamasına ilişkin sonuçlar Türkiye’de yapılmış diğer araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Araştırma sonucunda, kızların öz düzenleme becerileri ile dikkat/dürtü alt boyutuna ilişkin performansları erkeklere göre daha yüksek bulunurken, olumlu duygu ve oyun becerilerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Yapılan araştırmalar da erkeklerin kızlardan daha fazla dürtüsel (impulsif) davranışlar gösterme eğiliminde olduğunu göstermiştir (Seçer ve diğerleri, 2009; Robert, 1979). Konuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde öz düzenleme becerilerinde cinsiyete göre farklılık olması beklenen bir durumdur (Raffaelli ve diğerleri, 2005). Shifter ve Spinrad (2002) yaptıkları çalışmada erkeklerin öz düzenleme becerilerinin kızlara oranlara daha yetersiz olduğunu tespit etmişlerdir. Yapılan boylamsal çalışmalarda da kızların öz düzenleme becerilerinin erkeklerden daha gelişmiş olduğu saptanmıştır (Kockansha, Murray & Coy, 1997; Raffaelli ve diğerleri, 2005). Bunun yanında, daha büyük yaş gruplarıyla yapılan çalışmalarda erkeklerdeki yeme bozuklukları ve alkol kullanımının gelişmemiş öz düzenleme becerisiyle ilgili olduğu bulunmuştur (Cloate, Botha, & Breytenbach, 2012). Erken yaştan itibaren erkekler kızlardan daha hareketli ve atak olma, engellendiklerinde daha huzursuz olma ve dürtüsel hareket etme eğilimindedirler. Dikkat ve dil gelişimi konusunda avantajlı çocuklar, hazzı ertelemeye daha başarılı olmaya eğilimlidirler. Bu durum, araştırma sonucunda kızların erkeklerden öz düzenleme ve dikkat boyutunda daha yüksek puan almalarına gerekçe olarak gösterilebilir (Else-Quest ve diğerleri, 2006). Bununla birlikte, Fransa, Almanya ve İzlanda’ daki çocukları değerlendiren çok kültürlü bir çalışmada İzlanda hariç diğer ülkelerdeki çocuklarda öz düzenleme yönünden cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur (Gestsdottir ve diğerleri, 2014). Bu durum, ülkeler arasındaki farklılığın kültürel çeşitlilikten kaynaklanabileceği durumuyla açıklanmıştır. Ülkemizde, öz düzenlemenin cinsiyete göre incelendiği çalışmalarda ise, kız ve erkek çocukların öz düzenleme becerisi puanlarına ilişkin anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (Fındık Tanrıbuyurdu & Güler Yıldız, 2012; Kara & Gönen 2015).

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre, olumlu duygu puanı yüksek olan çocukların oyun becerilerinin de gelişmiş olduğu bulunmuştur. İlgili alan yazın incelendiğinde, çocukların duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasında ilişki olduğu görülmektedir. Erken çocukluk yılları, çocuğun kendisine ve başkalarına karşı olumlu ya da olumsuz duyguların oluştuğu bir süreçtir. Bu dönemde gelişen duygusal özellikler sosyal ilişkiler üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir (Trawick-Smith, 2013). Yapılmış olan çeşitli araştırmalar, oyun becerileri gelişmiş çocukların öz düzenleme becerilerinin de gelişmiş olduğunu ortaya koymuştur (Dillon 2009; Galyer & Evans 2001). Bu çalışmalarda özellikle hayali ve taklit oyunları oynayan çocukların duygu düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Cohen ve Mendez (2009) tarafından yapılan bir araştırmada, bir yıl boyunca okul öncesi dönemdeki çocukların oyun davranışları ile duyguları

düzenleme, alıcı dil ve sosyal yetkinliğe ilişkin problemleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda, çocukların yıl içerisinde değişen duygu düzenleme, sosyal yetkinlik ve alıcı dil düzeyleri ile akranlarıyla kurdukları oyunlar arasında ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre, çocukların duygu düzenleme becerilerinde ve sosyal yetkinliklerindeki problemlerin akranlarıyla oyunlarını zorlaştırdığı belirlenmiştir. Benzer bir şekilde Hoffmann ve Russ (2012) tarafından yapılan araştırmada da okul öncesi dönemdeki çocukların taklit oyunları ile duygu düzenleme becerileri arasında ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Bu araştırma sonuçlarının yanı sıra, Koçyiğit, Yılmaz, ve Sezer (2015), tarafından yapılan çalışmada da, çocukların sosyal yetkinlikleri arttıkça oyun becerilerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında, çocukların saldırganlık ve anksiyete düzeyleri azaldıkça oyun becerilerinin arttığı bulunmuştur. Çünkü, duyguların kontrolü, bilişsel ve sosyal yeterliliğe katkıda bulunmaktadır (Eisenberg ve diğerleri, 2004). Oyun, çocukların kendi duyguları üzerinde düşünmeleri, özdenetim geliştirmeleri ve uyumlu davranışları öğrenmeleri için fırsatlar yaratır (Singer ve diğerleri, 2006). Oyunun, çocuklara farklı rollere bürünme, duyguları anlama, empati kurma gibi davranışlara fırsat sunduğu düşünüldüğünde çocukların duygusal gelişimlerini ve duygu düzenleme becerilerini desteklediği söylenebilir (Lafreniere, 2011).

Sonuç olarak, erken çocukluk dönemi boyunca öz düzenleme hızlı bir gelişme gösterdiğinden, öz düzenleme becerisi gelişmemiş çocukların bu konuda desteklenmeleri, hayatlarının sonraki dönemlerinde akademik beceriler ve sosyal yetkinlikleri için olumlu katkı sağlayacaktır. Çünkü, okul öncesi dönem boyunca gelişen öz düzenleme becerisi okula hazırbulunuşluk düzeyini de etkileyen bir mekanizma olabilir (Schmitt ve diğerleri, 2015). Ayrıca, okul öncesi dönemde önleyici kontrol becerileri yetersiz, tepki düzeyleri yüksek ve güç kontrol edilen çocukların ergenlik dönemindeki sosyal süreçlerde de kendilerini ifade etmekte sorun yaşadıkları (Akt. Eisenberg, Smith, & Spinrad, 2011) ve akademik hayatlarında daha başarısız oldukları tespit edilmiştir (Gestsdottir ve diğerleri, 2014; Zimmerman, 1990). Bu bulgulardan hareketle verilecek öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Eğitime devam eden öğrencilerin öz düzenleme becerileri incelenerek gelişmemiş öz düzenleme becerisine sahip çocukları bu konuda destekleyecek eğitim programlarına yer verilebilir. Aynı zamanda, sınıf ortamının da çocukların üstbilgi ve öz düzenleme becerilerini desteklemede önemli bir yeri olduğundan, okullarda eğitim ortamlarına yönelik düzenlemeler yapılabilir.
- Araştırmacılar, çocukların öz düzenleme becerisinin farklı değişkenlerle (sosyal problem çözme, akran ilişkileri, anne-baba tutumları vb.) ilişkisini inceledikleri yeni çalışmaları literatüre kazandırabilirler.

5. KAYNAKLAR

- Adagideli, F. H., & Ader, E. (2014). Okul öncesi dönemde üstbiliş ve öz düzenleme: Değerlendirme, öğretim ve beceriler. G. Sakız (Ed.), *Öz düzenleme* içinde (s. 129-154). Ankara: Nobel.
- Bodrova, E. Germerott, C., & Leong, D. J. (2013). Play and self-regulation: Lessons from Vygotsky. *American Journal of Play*, 6(1), 111-123.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cohen, J. S., & Mendez, J. L. (2009). Emotion regulation, language ability, and the stability of preschool children's peer play behavior. *Early Education and Development*, 20(6), 1016-1037.
- Cloate, A. S., Botha, K. F. H., & Breytenbach, J. W. (2012). Gender effects on self-regulation among university students. *Journal of Psychology in Africa*, 22(2), 179-186.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni*. (Selçuk Beşir Demir, Çev. Ed.), Ankara: Eğiten Kitap.
- Dillon, J. A. (2009). *Play, creativity, emotion regulation and executive functioning*. Master Thesis, Case Western Reserve University.
- Eisenberg, N., Smith, C. L., & Spinrad, T. L. (2011). Effortful control: Relations with emotion regulation, adjustment, and socialization in childhood. In K. D. Vohs, & R. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (2nd ed.) (pp. 263-283). New York: Guilford Press.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Reiser, M., Cumberland, A., Shepard, S. A., ... & Thompson, M. (2004). The relations of effortful control and impulsivity to children's resiliency and adjustment. *Child development*, 75(1), 25-46.
- Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., Goldsmith, H. H., & Van Hulle, C. A. (2006). Gender differences in temperament: A meta-analysis, *Psychological Bulletin*, 132, 33-72.
- Ertürk Kara H. G., & Gönen, M. (2014) Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1224-1239.
- Fındık Tanrıbuyurdu, E., & Güler Yıldız, T. (2012). *Okul öncesi öz düzenleme ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fındık Tanrıbuyurdu, E., & Güler Yıldız, T. (2014). Okul öncesi öz düzenleme ölçeği (ÖÖDÖ): Türkiye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 317-328.
- Galyer, K. T., & Evans, I. M. (2001). Pretend play and the development of emotion regulation in preschool children. *Early Child Development and Care*, 166(1), 93-108.
- Gestsdottir, S., Suchodoletz, A., Wanless, S. B., Hubert, B., Guimard, P., Birgisdottir, F., & McCelland, M. (2014). Early behavioral self-regulation, academic achievement, and gender: longitudinal findings from France, Germany, and Iceland. *Applied Developmental Science*, 18(2), 90-109.
- Fazlıoğlu, Y., Ilgaz, G., & Papatğa, E. (2013). Oyun becerileri değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya University Journal of Social Science*, 15(1), 239-251.

- Hoffmann, J. & Russ, S. (2012). Pretend play, creativity, and emotion regulation in children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(2), 175-184.
- Hrbackova, K., & Safrankova, A. P. (2016). Self-Regulation of behaviour in children and adolescents in the natural and institutional environment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 679-687.
- Huizinga, J. (1995). *Oyunun toplumsal işlevi üzerine bir deneme* (1.Basım). (Çev:Mehmet Ali Kılıçbay). İstanbul: AyrıntıYayıncılık.
- Johnson, B., & Chtistensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları*. (Selçuk Beşir Demir, Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kara, H. G. E., & Gönen, M. (2015). Examination of children's self regulation skill in terms of different variables/okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1224-1239.
- Kochanska, G., Coy, K. C., & Murray, K. T. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. *Child development*, 72(4), 1091-1111.
- Koçyiğit, S. Sezer, T., & Yılmaz, E. (2015). 60-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 209-218.
- Lafreniere, P. (2011). Evolutionary functions of social play life histories, sex differences, and emotion regulation, *American Journal of Play*, 3(4), 464-488.
- McCabe, L. A., Cunnington, M., & Brooks-Gunn, J. (2004). The development of self-regulation in young children. In R.F. Baumeister & K.D. Vohs (Eds.). *Handbook of the self-regulation: Research theory and applications*. Newyork: The Guilford Press.
- Mccelland, M.M., & Tominey, S.L. (2011). Introduction to do special issue on self regulation in early childhood. *Early Education and Development*, 22(3), 355-359.
- Montroy, J.J. Bowles, P. P., Skibbe, L. L., & Foster, T. D. (2014). Social skills and problem behaviors as mediators of the relationship between behavioral self-regulation and academic achievement, *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 298-309.
- Nader-Grosbois, N., & Vieillevoye, S. (2012). Variability of self-regulatory strategies in children with intellectual disability and typically developing children in pretend play situations. *Journal of Intellectual Disability Research*. 56(2), 140-156.
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2000). Developing mechanisms of self regulation. *Development and Psychopathology*, 12(3), 427-441.
- Raffaelli, M., Crockett, L. S., & Shen, Y. L. (2005). Developmental stability and change in self-rugulation from childhood to adolescence. *The journal of genetic psychology*, 166(1), 54-75.
- Roberts, T. (1979). Reflection-impulsivity and reading ability in seven-year-old children. *British Journal of Educational Psychology*, 49, 311-315.
- Savina, E. (2014). Does play promote self-regulation in children? *Early Child Development and Care*, 184(11), 1692-1705.
- Schaefer, C. E. (2013). *Oyun terapisinin temelleri*. (Çev. B. Tortamış Özkaya). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Scmhatt, S.A., Mccelland, M. M., Tominey, S. L., & Acock, A. C. (2015). Strengthening school readiness for Head Start children: Evaluation of a self-regulation intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 20–31.
- Seçer, Z., Sarı, H., Çeliköz, N., & Üre, Ö. (2009). Okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel stillerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 407-419
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Singer, D. G., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (Eds.). (2006). *Play = Learning : How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. New York, US: Oxford University Press.
- Sternberg, R.J., & Spear-Swerling, L. (1998). Personal navigation. In M. Ferrari & R. J. Sternberg (Eds.), *Self awareness: Its nature and development*. New York: The Guilford Press.
- Trawick-Smith, J. (2013). *Erken çocukluk döneminde gelişim. (Çok kültürlü bir bakış açısıyla)*. (Beşinci basımdan çeviri Edit. Rof. Dr. Berrin Akman). Ankara. Nobel Yayınları.
- Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2011). *Hanbook of self regulation*. New york: Guilford Press.
- Whitebread, D. , Anderson, H., Coltman, P., Page, C. Pino Pasternak, D., & Metha, S. (2004). *Metacognition in 3-5 year olds: Evidence form a naturalistic study in British early years educational settings*. Paper Presented at First Meeting of The Early Metacognition Special Interst Group, Amsterdam.
- Whitebread, D. , Coltman, P., Jameson, H., & Lander, R. (2009). Play, cognition and self-regulation: What exactly are children learning when they learn through play? *Educational & Child Psychology*, 26(2), 40-52.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–7.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In P. Pintrich, M. Boekaerts, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self regulation* (pp. 13-39). Orlando, FL: Academic Press.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Self-regulation means that the individual controls the learning process in a cognitive, motivational, and behavioral way (Zimmerman, 2000). Self-regulation is explained by concepts such as willpower, postponement of desires, control and regulation of emotions, self-resilience, attention and attention-grabbing capacity (Vohs & Baumeister, 2011). The development of the self-regulation which has an important place in the social relations and the increase of the quality of life

throughout the life of the individual, starts from birth. Significant progress has been made in the development of the self-regulation process from infancy to the end of early childhood (McCabe, Cunnington, & Brooks-Gunn, 2004). There are a variety of factors that support self-regulation. The play is one of the factors that support children's self-regulation skills (Bodrova & Leong, 2013; Savina, 2014; Whitebread, 2009). The play allows children to self-restraint their own behavior, in contrast to other activities that children follow from outside directions. This process is expressed as the time when self-regulation begins (Bodrova & Leong, 2013). The child recognizes himself in the play and controls his reactions. In the play, it plays an independent element that transcends the direct needs of life and adds meaning to action (Huizinga, 1995). The fact that the play and self-regulation skills are closely related to cognition suggests that there can be a relationship between them. In our country, the self-regulation skill is related to age, gender, a limited number of studies have examined the relationship with variables (Fındık Tanrıbuyurdu & Güler Yıldız, 2012; Kara & Gönen, 2015). However, it is seen that there is a need to examine the relation with different variables despite the limited number of studies that examine the relation with the variables. For this reason, the following questions were asked in this research:

1. What is the distribution of children's self-regulation skills scale and play skills scale scores?
2. Are children's self-regulation skills and play skills differentiated according to gender?
3. Is there a statistically significant relationship between children's self-regulation skills and play skills?

Method

In the study quantitative model, the screening pattern and relational screening pattern were used. 64 children aged 60-72 months attending a kindergarten in a university in Ankara participated in the research. As children participating in the study group were present, easily accessible, and composed of children who wanted to participate in the survey, appropriate sampling techniques were used in the research as random sampling techniques. In the quantitative dimension of the research, "Self-regulation skill scales" were used in order to reveal the self-regulation skills of children. Smith-Donald et al. (2007) is a measurement tool that provides a performance-based evaluation of the Pre-School Self-Regulating Questionnaire (ODSQ). The practitioner evaluation form on the scale allows the practitioner to evaluate the emotion, attentional level and behavior of the child based on the practitioner-child interaction. The scale consists of 16 items. The reliability coefficient (α) for the 16 items constituting the complete scale was .83. The reliability factor of the Attention / Impulse Control factor of the scale was .88 for the 10 items and the reliability factor for the second factor Positive Emotion was .80 (Tanrıbuyurdu & Yıldız, 2015).

In order to evaluate the play skills of children, 'Play Skills Assessment Scale' consisting of 27 items was used. The scale has one dimension. The scale is filled by a person (teacher or parent) who knows the child closely. Cronbach's

Alpha internal consistency coefficient of the scale was found to be .93, reliability coefficient was calculated for measurement reliability and the reliability coefficient was found as .913. It is stated that your scale can be used to get information about children's play skills. The preschool self-regulatory scale used as a data collection tool was collected by the researcher individually with children. An average of 25-30 minutes worked with each child, tasks on the scale were coded by the researcher during the application, grades were scored after the child was sent. The play skills assessment scale is filled in by the preschool teachers for each child separately. In the analysis of the data, SPSS 16.0 statistical package program was used and frequency analysis, Pearson Correlation analysis and t-test were used in evaluating the data. Significance level was accepted as $p < .05$.

Discussion and Conclusion

As a result of the study, it was determined that children perform well in self-regulatory skills ($X=38.01$). As a result of the research, it was found that the performances of the girls about the self-regulation skills and the attention/impulse sub-dimension were higher than the boys, while the positive emotions and play skills were not significantly different by gender. According to another result of the research, it was found that the play skills of children with positive emotional points were also improved.



Sınıf Eğitimi Öğretim Elemanlarının Web 2.0 Araçlarına Yönelik Görüşleri¹

Basic Education Instructors' Views On Web 2.0 Tools

Agah Tuğrul KORUCU², Halit KARALAR³

Öz: Betimsel nitelikteki bu çalışmanın amacı temel eğitim bölümü, sınıf eğitimi anabilim dalı öğretim elemanlarının Web 2.0 araçlarına yönelik görüşlerini belirlemektir. Türkiye'deki farklı üniversitelerde sınıf öğretmenliği bölümünde görev yapan on öğretim elemanının katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada, veri toplama araçları olarak demografik bilgi formu ve açık uçlu sorulardan oluşan bir anket formu kullanılmıştır. Veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmada, öğretim elemanlarının genel olarak, (a) Web 2.0 araçlarını öğretimsel içerikleri öğrencilere dağıtmak amacıyla kullandıkları; (b) işbirliğine dayalı öğrenme ortamları oluşturmak için kullanılabilecek Web 2.0 araçlarını yeterince kullanmadıkları ve gelecekte de kullanmak istemedikleri; (c) Web 2.0 araçlarını kullanırken teknolojik ve pedagojik boyutta sorunlar yaşadıkları; (d) Web 2.0 araçlarını, öğrenci merkezli öğrenme ortamlarında etkin olarak kullanabilmeleri için ise hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: web 2.0, web 2.0 araçları, sınıf öğretmeni, sınıf eğitimi öğretim elemanları.

Abstract: The purpose of this descriptive study is to set out the views of instructors in the basic education department towards Web 2.0 tools. Survey method was used in the study. Demographic information form and a questionnaire consisting of open ended questions were used as data collection tools in the study carried out with the participation of ten instructors working in basic education departments in different universities of Turkey. The obtained data were analyzed through content analysis. The study results indicated the following: (a) the instructors generally used Web 2.0 tools to distribute instructional content to students; (b) they do not use Web 2.0 tools that can be used to create collaborative learning environments and do not want to use them in future; (c) they experienced problems in technological and pedagogical aspects while using Web 2.0 tools; (d) they

¹ Bu çalışmanın bir bölümü XV. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Yrd. Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, e-posta: akorucu@konya.edu.tr

³ Yrd. Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, e-posta: halit@mu.edu.tr

need in-service training in order to effectively use Web 2.0 tools in student-centered learning environments.

Keywords: *web 2.0, web 2.0 tools, primary-school teacher, basic education instructors.*

1. GİRİŞ

Bilişim teknolojilerindeki gelişmelerle birlikte, bireylerin ihtiyaç duydukları veriye ulaşmaları ve veri ile etkileşim halinde olmaları için farklı web araçları geliştirilmekte ve kullanıma sunulmaktadır (Akkoyunlu & Kurbanoglu, 2003; Castells, 2011; Mazurczyk, Wendzel, Zander, Houmansadr & Szczypiorski, 2016). Geliştirilen bu araçlar sayesinde, sadece okunabilir web olan ve Web 1.0 olarak isimlendirilen dönemden, kullanıcıların içerik üretebildikleri ve içeriklerle etkileşimde bulunabildikleri Web 2.0 dönemine geçiş sağlanmıştır.

Web 2.0 kavramı ilk kez 2004 yılında, bir konferansta yer alan *O'Reilly and MediaLive International* arasında gerçekleşen beyin fırtınası oturumunda, Tim O'Reilly tarafından ortaya atılmış bir kavramdır (O'Reilly, 2005). Web 2.0'ın şu ana kadar açık bir tanımı yapılmamış olsa da, Web 2.0 dönemiyle birlikte pasif olarak web sayfalarını ziyaret eden bireyler, bilgiyi paylaşan, yorumlayan, işbirliği ve etkileşim halinde olan, aktif katılım sağlayan, içerik üreten bireyler haline gelmiştir (Brown, 2009; Horzum, 2010). Bireylerin rollerindeki bu değişim, Web 2.0 araçları olarak isimlendirilen yeni nesil araçlar sayesinde gerçekleşmiştir (Ajjan & Hartshorne, 2008). Web 2.0 araçları; içerik sağlayıcı uygulamalar, sosyal ağlar, video yayınlama ortamları, mesajlaşma yazılımları, Earth uygulamaları, Podcasting, Wiki'ler, Bloglar (Web günlükleri) ve RSS olarak sayılabilir (Korucu & Çakır, 2015). Web ortamlarının etkileşimli hale gelmesi, içeriklerin üretiminin kolay olması ve hızlı güncellenebilmesi Web 2.0 araçları ile sağlanmıştır. Web ortamlarındaki içeriklere istenilen yer ve zamanda erişilebilmesine ek olarak bahsedilen özellikleri kazanmasıyla birlikte web ortamları, günümüzde önemli bir öğrenme platformu haline gelmiştir.

Web 2.0 araçlarının öğretme-öğrenme sürecine olumlu yönde birçok katkısı bulunmaktadır. Huang, Jeng ve Huang (2009) Web 2.0 araçlarının öğrenmeyi destekleyen, aktif katılımı sağlayan, iş birliğini teşvik eden, öğrenci katılımını artıran, olumlu ve cesaret verici bir öğrenme ortamı sunduğunu vurgulamışlardır. Korucu ve Yücel (2015) Web 2.0 araçlarının kalıcı öğrenmeyi arttırma, eğitim ve öğretim sürecini daha etkin hale getirme, kavram öğretimini kolaylaştırma, öğretme ve öğrenme sürecini kolaylaştırma, eğitim ve öğretimde verimliliği arttırma gibi önemli etkilerinin olabileceğini belirtmektedir. Bahsedilen katkıları nedeniyle Web 2.0 araçlarının eğitime entegrasyonu önemli görülmektedir (Tekinarıslan, 2008). Problem çözme, eleştirel düşünme, iş birliğiyle çalışma, iletişim, yaratıcılık gibi 21. yüzyıl becerilerinin öğrencilere kazandırılabilmesi için Web 2.0 araçlarının öğretme-öğrenme ortamlarına entegre

edilmesinde en önemli faktörlerden biri öğretmenlerin yetiştirilmesidir (Tavares, Chu, Ho, Chow, Siu & Wong, 2012).

Gelişen teknolojileri bireylere öğretecek olan öğretmenleri, sadece teknolojileri ile tanıştırmak yerine, öğretmenlerin teknolojiyi kendi öğretim yaşantılarına adapte edip entegrasyon sürecine katkı sağlayacak farklı fikirler kazanmalarını sağlamalarına ve öğrenme-öğretme etkinliklerini geliştirme becerileri kazanmalarına olanak tanınmalıdır (Akpinar, 2003). Öğretmenlerin teknolojiyi uygun biçimde kullanması, teknolojiyi kullanabilen bireyler yetiştirebilmeleri için önemlidir (Usta & Korkmaz, 2010). Bu nedenle, gelişen teknolojileri yaşantılarında ve derslerinde etkin olarak kullanabilen öğretmenlerin yetiştirilebilmesi için, öğretmen adaylarına üniversite yıllarında teknoloji kullanımı ile ilgili bilgi ve beceriler kazandırılmalıdır (Çağıltay ve diğ., 2007). Eğitim fakültelerinde ders içeriklerine uygun teknolojinin eğitimde yaygın kullanılması ve öğretmen adaylarının fakülte yaşamlarında daha nitelikli yetiştirilmesi önem kazanmaktadır (Akkoyulu & Kurbanoğlu, 2003).

“Dijital doğan” (Prensky, 2001) olarak adlandırılan günümüz öğrencilerinin, küçük yaştan itibaren teknolojiyi güvenli ve etik yollarla, bir öğrenme ve üretim aracı olarak kullanma kültürü kazanmalarının önemi giderek artmaktadır. İlkokuldan itibaren sınıflarda teknoloji entegrasyonunu gerektiren bu yaklaşım, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşimini destekleyen, öğrencilerin 21. Yüzyıl becerilerini kazanmaları için olanaklar sunan Web 2.0 araçlarının sınıf öğretmenleri tarafından derslerde etkin kullanımını gerektirmektedir. Bu nedenle, ilkökul düzeyinde Web 2.0 araçlarını sınıflarında etkin olarak kullanabilen sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesi önemlidir (Blannin, 2015; Jimoyiannis, Tsiotakis, Roussinos & Siorenta, 2013). Ancak, yapılan araştırmalar öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını derslerinde etkin olarak kullanmadıklarını göstermektedir (Blannin, 2015; Yuen, Yaoyuneyong & Yuen, 2011). Bunun nedenlerinin anlaşılabilmesi için, Web 2.0 araçlarının öğretme-öğrenme sürecinde etkin olarak kullanımı konusunda sınıf öğretmenlerine model olacak ve onlara bu yönde fırsat tanıyacak öğretim elemanlarının Web 2.0 araçlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi önemlidir. Ancak bu yönde yeterli düzeyde araştırma bulunmamaktadır. Alanyazında belirtilen boşluğu doldurmaya yönelik katkı sağlayacağı beklenen çalışmada, temel eğitim bölümü, sınıf eğitimi anabilim dalı öğretim elemanlarının Web 2.0 araçlarına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmış ve aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Öğretim elemanları Web 2.0 araçlarını derslerinde kullanmakta mıdır?
- Öğretim elemanları Web 2.0 araçlarının faydalarını nasıl açıklamaktadırlar?
- Öğretim elemanlarının Web 2.0 araçlarını derslerinde kullanmalarında öğrencilerinin ve meslektaşlarının etkisi var mıdır?
- Öğretim elemanları Web 2.0 araçlarını derslerinde kullanırken problem yaşamakta mıdır?

•Öğretim elemanları ileride hangi Web 2.0 araçlarını kullanmayı istemektedir?

2. YÖNTEM

Bu araştırmada betimleme yöntemi kullanılmıştır. Betimleme yöntemi belirli bir grup insanın sahip olduğu yetenek, görüş, tutum ve inanç gibi özelliklerini belirlemek için eğitim araştırmalarında yaygın olarak kullanılan bir araştırma yöntemidir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Bu çalışmada da temel eğitim bölümü, sınıf eğitimi anabilim dalı öğretim elemanlarının Web 2.0 araçlarına yönelik görüşlerini belirlemek amaçlandığı için betimleme yöntemi tercih edilmiştir.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, araştırmaya hız ve pratiklik kazandırması, araştırma maliyetinin az olması ve kolay ulaşılabilir bir grup ile çalışmaya olanak tanınması gibi özellikleri (Yıldırım & Şimşek, 2013) nedeniyle tercih edilmiştir. Araştırmaya Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinden 6, Giresun Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Bartın Üniversitesi ve Necmettin Erbakan Üniversitesinden 1 olmak üzere toplam 10 öğretim elemanı katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretim elemanlarının demografik bilgileri

		f	%
Cinsiyet	Kadın	4	40
	Erkek	6	60
	Toplam	10	100
Yaş	30-35	5	50
	36-40	4	40
	50	1	10
	Toplam	10	100
Mesleki Kıdem Yılı	0-5 yıl	1	10
	6-10 yıl	3	30
	11-15 yıl	4	40
	16-20 yıl	1	10
	25 ve üstü	1	10
	Toplam	10	100
Unvan	Öğr. Gör.	1	10
	Arş. Gör.	1	10
	Arş. Gör. Dr.	1	10
	Yrd. Doç. Dr.	5	50
	Doç. Dr.	2	20
Toplam	10	100	
Web 2.0 Araçlarını Kullanma Süreleri	3 yıl	2	20
	6-10 yıl	7	70
	15 yıl	1	10
	Toplam	10	100

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen demografik bilgi formu ve açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış bir anket formu kullanılmıştır. Demografik bilgi formu, öğretim elemanlarının demografik özelliklerinin belirlenebilmesi, anket formu ise öğretim elemanlarının Web 2.0 araçlarına ilişkin görüşlerinin belirlenebilmesi için kullanılmıştır. Anket formunda yer alan açık uçlu sorular, alan yazından ve araştırmacıların kendi deneyimlerinden yararlanılarak oluşturulmuştur. Anket formu öncelikle nitel araştırma konusunda deneyimli 2 uzman tarafından incelenmiş ve onlardan alınan dönütlere göre gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca sorularda ifade bozukluğu ve anlaşılmasının güç olup olmadığı Türkçe Eğitimde görevli bir uzman tarafından incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Anket formu bu haliyle pilot uygulama amacıyla çalışma grubu dışındaki iki öğretim elemanına uygulanmış ve soruların anlaşılabilir olup olmadığı kontrol edilmiştir.

Çevrimiçi olarak öğretim elemanlarına ulaştırılan anket formunda,

- 1- Web 2.0 araçlarını derslerinizde kullanıyor musunuz? Niçin kullandığınızı ya da kullanmadığınızı açıklayınız? Nasıl kullandığınızı açıklayınız.
- 2- Web 2.0 araçlarını kullanmanın faydalarını açıklayınız.
- 3- Web 2.0 araçlarını kullanmanızda öğrencilerinizin ve meslektaşlarınızın etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Etkisi olduysa nasıl olduğunu açıklayınız.
- 4- Web 2.0 araçlarını dersinizde kullanırken herhangi bir sorunla karşılaştınız mı? Karşılaştıysanız nedenlerini açıklayınız.
- 5- İleride hangi Web 2.0 araçlarını kullanmak istersiniz? sorularına yer verilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

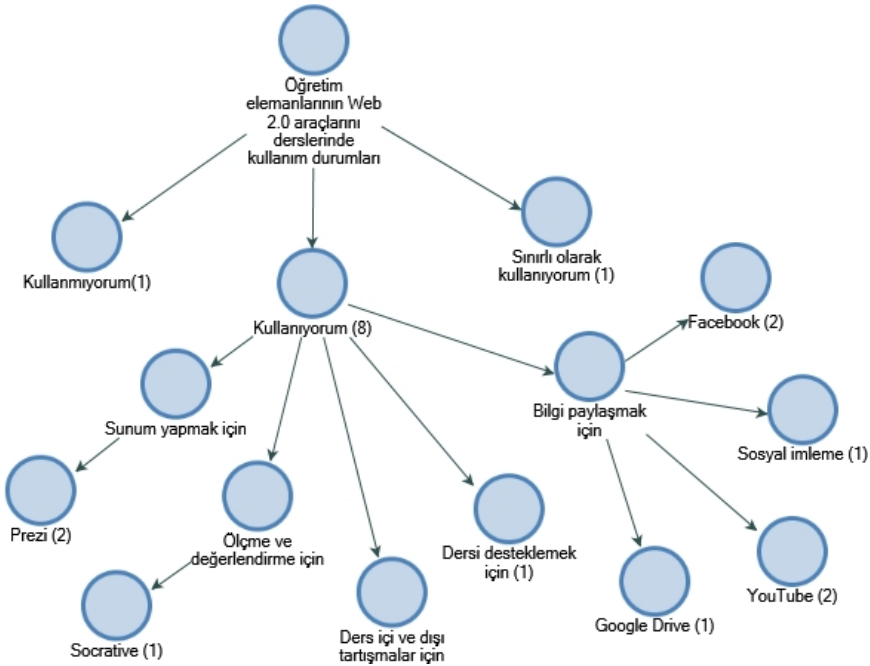
Araştırmada açık uçlu sorulardan elde edilen verilerin daha anlaşılabilir olarak okuyucuya sunulabilmesi için, veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamak amaçlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Veri analizinde bilgisayar destekli nitel veri analizi programı olan NVivo 11 programı kullanılmıştır ve içerik analizi yapılırken tümevarım yaklaşımı benimsenmiştir. Öğretim elemanlarının sorulara vermiş olduğu cevaplar analiz edilerek NVivo programının in-vivo kod oluşturma özelliği ile katılımcıların kendi ifadeleriyle kodlar oluşturulmuştur. Daha sonra, ortak kodları içine alan uygun temalar benzer kodları içine alacak şekilde araştırmacılar tarafından belirlenmiş ve kodlar bu temalar altında toplanmıştır.

Verilerin güvenilirliğinin sağlanması amacıyla, veri analizinde kodların oluşturulması ve temaların belirlenmesi süreci araştırmacılar tarafından bağımsız olarak yürütülmüştür. Oluşturulan kodların tutarlığı “Görüş Birliği” ya da “Görüş Ayrılığı” olarak incelenmiş; Miles & Huberman’ın (1994) belirtmiş olduğu güvenilirlik hesaplama formülü ile araştırmacılar arasında %95 oranında görüş birliği olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmada elde edilen sonuçların geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamak için veriler mümkün olduğunca detaylı ve doğrudan alıntılarla sunulmuştur (Yıldırım & Şimşek, 2013). Çalışma grubunda bulunan öğretim elemanlarının gerçek isimleri kullanılmamış, öğretim elemanlarının her birine sırası ile Ö1, Ö2, Ö3... Ö10 şeklinde kodlar verilmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Öğretim elemanları Web 2.0 araçlarını derslerinde kullanmakta mıdır?

Öğretim elemanlarının Web 2.0 araçlarını derslerinde kullanma durumları ile ilgili oluşturulan tema ve kodlar Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Öğretim elemanlarının Web 2.0 araçlarını derslerinde kullanım durumları

Bir öğretim elemanı Web 2.0 araçlarını derslerinde kullanmadığını, bir diğer ise sınırlı olarak kullandığını belirtmiştir. Diğer öğretim elemanları ise Web 2.0 araçlarını, dersi desteklemek, bilgi paylaşmak, sunum yapmak, ders içi ve dışı tartışma, ölçme ve değerlendirme amaçlarıyla kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretim elemanları sunum yapmak için Prezi, ölçme ve değerlendirme için Socrative, bilgi paylaşımı için ise Facebook, sosyal imleme, YouTube ve GoogleDrive araçlarını kullanmaktadırlar. Öğretim elemanlarının görüşlerine ilişkin bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Derste kullanıyorum. Dersi desteklemek için kullanıyorum” (Ö1)

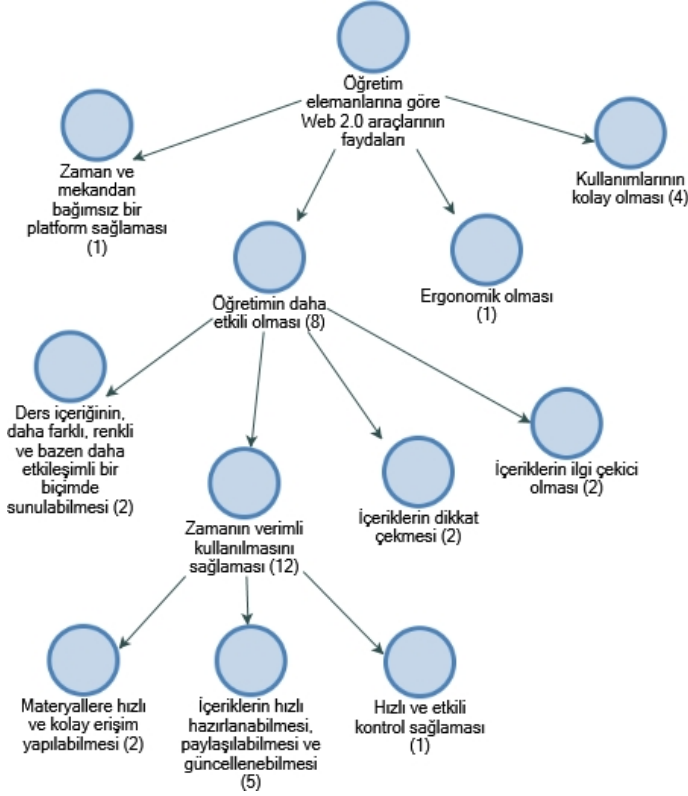
“Sosyal ağlardan Youtube ve Facebook gibi araçları bilgi paylaşımı için, Prezi’yi sunum yapmak için kullanıyorum.” (Ö2)

“Ders anlatımlarında Google Drive’a yüklediğim bazı videoları ve belgeleri öğrencilerle paylaşıyorum. Ayrıca Youtube, eğitimlerde aktif kullandığım bir İnternet sitesi. Kendi bilgisayarımda ya da cep telefonumda yer imlerini kullanarak, beğendiğim sitelere ya da ders içeriğiyle ilgili sitelere daha hızlı ulaşabiliyor ve paylaşabiliyorum.” (Ö5)

“Sosyal medyayı iletişim amaçlı, Socrative vb araçları da ölçme ve değerlendirme amaçlı kullanıyorum.” (Ö9)

3.2. Öğretim elemanları Web 2.0 araçlarının faydalarını nasıl açıklamaktadırlar?

Öğretim elemanlarının, Web 2.0 araçlarının faydalarına ilişkin olarak yapmış oldukları açıklamalara dayalı olarak hazırlanana tema ve kodlar Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Öğretim elemanlarının Web 2.0 araçlarının faydalarına ilişkin görüşleri

Öğretim elemanları, Web 2.0 araçlarının zaman ve mekândan bağımsız bir platform sağladığını, ergonomik olduklarını, kullanımlarının kolay olduğunu ve öğretimi daha etkili hale getirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretimin daha etkili hale gelmesinde ise, içeriğin zenginleştirilerek sunulabildiği, zamanın verimli kullanılabildiği, içeriklerin ilgi ve dikkat çekici olduğu vurgulanmıştır. Öğretim elemanlarının görüşlerine ilişkin bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Ders anında ulaşılmaması mümkün olmayan materyal, kişi veya bir duruma ulaşmada kolaylık sağlamakta.” (Ö1)

“Hızlı paylaşım, temel bilgi teknolojileri becerileriyle amaca uygun kullanım, zaman, mekân sınırlamasından uzak bir platform sağlaması.” (Ö2)

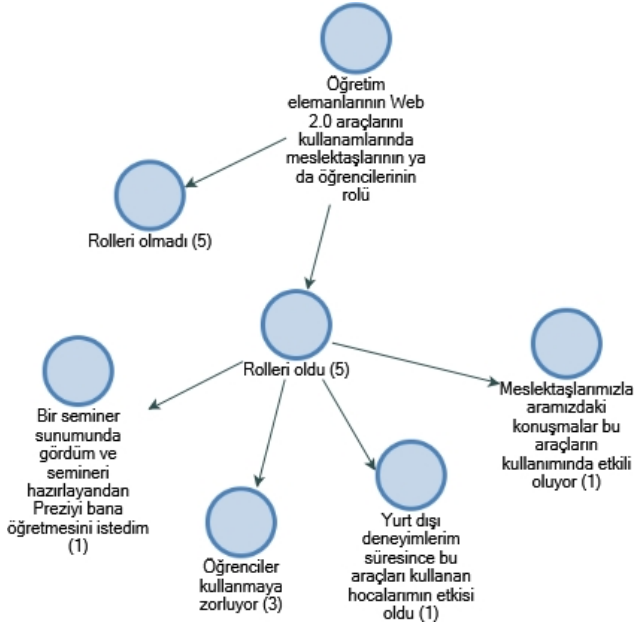
“Web 2.0 araçlarıyla; ders içeriğinin, daha farklı, renkli ve bazen daha etkileşimli bir biçimde ele alma olanağı sağlanıyor. Özellikle öğrencilerin sıklıkla kullandığı sosyal ağ siteleriyle yapılan etkinlikler, daha hızlı ve güncel bilgiler sunuyor.” (Ö4)

“Hızlı paylaşım, temel bilgi teknolojileri becerileriyle amaca uygun kullanım, zaman, mekân sınırlamasından uzak platform sağlaması, ergonomiklik sağlaması.” (Ö5)

“Az zamanda çok iş yapmaya imkân veriyorlar, mesela tüm sınıfı aynı anda ölçüp sonuçları verip eksikleri tartışabiliyorum” (Ö9)

3.3. Öğretim elemanlarının Web 2.0 araçlarını derslerinde kullanmalarında öğrencilerinin ve meslektaşlarının etkisi var mıdır?

Öğretim elemanlarının Web 2.0 araçlarını derslerinde kullanımlarında öğrencilerinin ve meslektaşlarının etkili olup olmadığı ile ilgili görüşlerine dayalı olarak hazırlanan tema ve kodlar Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Öğretim elemanlarının Web 2.0 araçlarını derslerinde kullanmalarında öğrencilerinin ve meslektaşlarının etkisi olup olmadığına ilişkin görüşleri

Öğretim elemanlarının yarısı, meslektaşlarının ve öğrencilerinin Web 2.0 araçlarını sınıflarında kullanmalarını etkilediğini belirtirken diğer yarısı bir etkilerinin olmadığını belirtmiştir. Öğretim elemanları, Web 2.0 araçlarını kullanmalarında öğrencilerinin zorlamasının ve meslektaşlarının etkili olduğunu vurgulamışlardır. Öğretim elemanlarının açıklamalarından bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

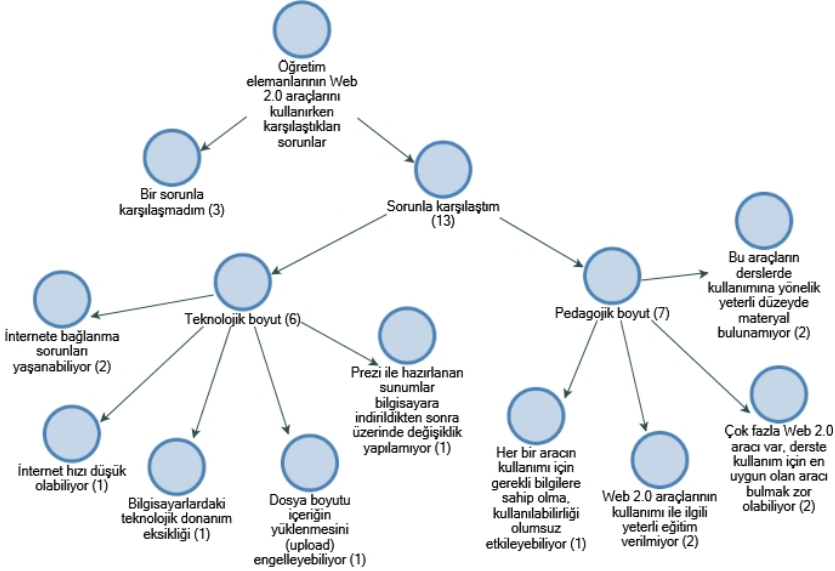
“Mutlaka olmuştur. Günümüzde pek çok kişinin bu uygulamalardan en az birini kullanır hale geldiğini düşünüyorum. Bu bir gereksinim halini almakla birlikte, özellikle gençler arasında teknoloji kullanımının yaygın olmasında dolayı popüler kültürün de birer unsuru olarak beni de etkilemektedir.” (Ö1)

“Meslektaşlarım ve öğretmen arkadaşlarımla bazen derste kullandıkları teknikler ve materyaller üzerine konuştuğumuzda, çeşitli teknolojilerin kullanılmasıyla ilgili paylaşımlarda bulunuyoruz. Örneğin Powtoon bunlardan biri. Bir meslektaşımın yurt dışında, Sosyal Bilgiler dersinde bu programın etkili bir biçimde kullanıldığından söz etmişti.” (Ö3)

“Öğrenciler kullanmaya zorluyor, kendi içlerinde çeşitli gruplar oluşturuyor zaten öğretim elemanını da buraya davet ediyorlar.” (Ö8)

3.4. Öğretim elemanları Web 2.0 araçlarını derslerinde kullanırken problem yaşamakta mıdır?

Öğretim elemanlarının Web 2.0 araçlarını kullanırken yaşadıkları sorunlar ve nedenleriyle ilgili görüşlerine dayalı olarak hazırlanan temalar ve kodlar Şekil 4’te sunulmuştur.



Şekil 4. Öğretim elemanlarının Web 2.0 araçlarını kullanırken yaşadıkları sorunlar ve nedenleriyle ilgili görüşleri

Üç öğretim elemanı Web 2.0 araçlarını kullanırken sorun yaşamadığını belirtmesine rağmen, diğer öğretim elemanları teknolojik ve pedagojik boyutta farklı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Teknolojik boyutta yaşanan sorunlar, İnternet erişimi ve hızı ile ilgili problemlerden, kullanılan Web 2.0 araçlarının dosya yükleme boyutuna ve içeriği düzenlemeye ilişkin getirmiş oldukları sınırlılıklardan, bilgisayarların sahip olduğu donanımların teknik özelliklerden kaynaklanmaktadır. Pedagojik boyutta farklı sorunlar belirtilse de, bu problemlerin temel kaynağının Web 2.0 araçlarının derslerde etkin olarak nasıl kullanılacağı ile ilgili yeterli eğitim olanaklarının olmaması olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının açıklamalarından bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Bu teknolojileri her bireyin belli düzeyde kullanma becerisine sahip olmaması zaman zaman kullanılabilirliği etkilemektedir.” (Ö1)

“Bazen yüklemek istediğim medya kapasite bakımından yüksek geliyor, paylaşamıyorum.” (Ö3)

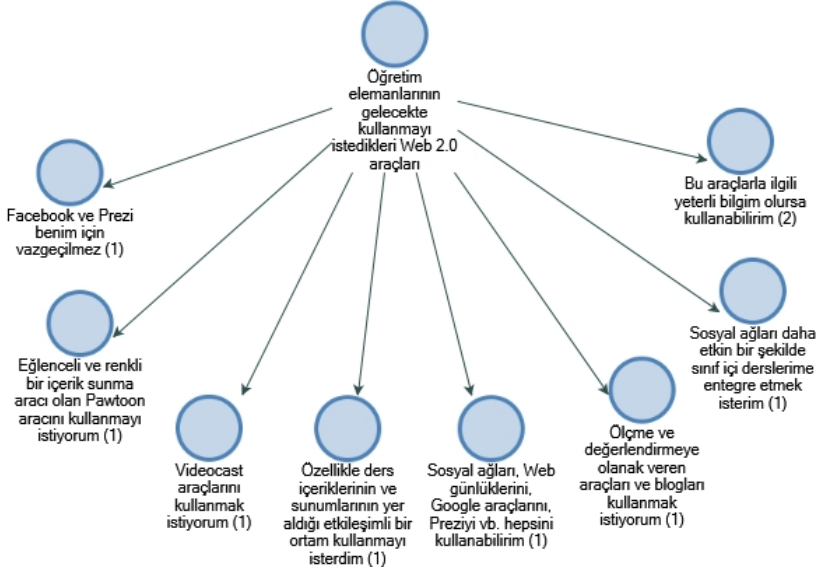
“Prezi ile hazırladığım sunumları bilgisayarına indirdikten sonra değişiklik yapamıyorum.” (Ö4)

“Çok fazla Web 2.0 aracı var, derste kullanım için en uygun olan aracı bulmak zor olabiliyor.” (Ö6)

“Web 2.0 araçlarının derslerde nasıl kullanılabileceği ile ilgili eğitimler verilmeli.” (Ö8)

3.5. Öğretim elemanları ileride hangi Web 2.0 araçlarını kullanmayı istemektedir?

Öğretim elemanlarının gelecekte kullanmayı istedikleri Web 2.0 araçlarına ilişkin görüşlerini içeren temalar ve kodlar Şekil 5’te sunulmuştur.



Şekil 5. Öğretim elemanlarının gelecekte kullanmayı istedikleri Web 2.0 araçlarına ilişkin görüşleri

Öğretim elemanları gelecekte Sosyal ağlar, Facebook, Prezi, Pawtoon, Videocast, Web günlükleri, Google araçları, ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçları kullanmak istediklerini belirtmişlerdir. İki öğretim elemanı ise bu araçlarla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını bu nedenle bir fikirlerinin olmadığını belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının açıklamalarından bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

"Facebook, Prezi vazgeçilmezlerim benim. Her ikisi de gerek sosyal yaşamımda gerekse eğitim ortamlarında oldukça işime yaramaktadır. Ayrıca Facebook'un yeniliklere çok açık olduğunu ve ileride daha işlevsel hale geleceğini tahmin ediyorum." (Ö2)

"Sosyal Ağlar, Günlükler, Google Apps, Prezi vb. hepsini kullanabilirim." (Ö5)

"Bahsedilen uygulamalardan pek çoğunu bilmiyorum. Dolayısı ile bu soruya cevap veremeyeceğim." (Ö7)

"Ölçme ve değerlendirmeye imkân veren araçlar ve bloglar. Öğrencilerin üst düzey düşüncelerini yazarak gösterebileceğine inanıyorum. Dersle ilgili not almaları, öğrendiklerini özetlemek ve ekranları ile paylaşmak için kullanılabilir diye düşünüyorum." (Ö9).

"Videocasts. Derslerim açısından daha faydalı olacağına inanıyorum." (Ö10)

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Öğretim elemanlarının Web 2.0 araçlarını derslerinde kullanma durumları incelendiğinde, öğretim elemanlarının, sunum hazırlama, ölçme ve değerlendirme, ders içi ve dışı tartışma, dersi destekleme ve bilgi paylaşımı amacıyla Web 2.0 araçlarını derslerinde kullandıkları görülmektedir. Sunum hazırlamak için Prezi, ölçme ve değerlendirme için Socrative, bilgi paylaşmak için ise Facebook, sosyal imleme, YouTube ve Google Drive araçları kullanılmaktadır. Blog, Wiki ve Podcast gibi diğer araçlar ise öğretim elemanları tarafından yeterince kullanılmamaktadır. Yılmaz ve Orhan (2011) tarafından yapılan araştırmada da öğretim elemanlarının en çok Facebook, en az ise Podcast kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Horzum (2010) 183 öğretmen ile yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun Facebook ve YouTube araçlarını derslerinde kullandıklarını belirtmektedir. Genel olarak öğretim elemanlarının Web 2.0 araçlarını, öğretmen merkezli yaklaşım temelinde, öğretimsel içeriklerin öğrencilere dağıtım amacıyla kullandıkları ifade edilebilir. Bu bulgu, farklı üniversitelerde öğretim elemanlarının katılımı ile gerçekleştirilen benzer araştırmalarla paralellik göstermektedir (Ahmed, AbdelAlmuniem & Almabhoh, 2016; Ajjan & Hartshorne, 2008; Daher & Lazarevic, 2014).

Öğretim elemanları Web 2.0 araçlarının pedagojik faydalarını, zamandan ve mekândan bağımsız bir platform sağlaması, kullanımlarının kolay olması, ergonomik olması, öğretimi daha etkili hale getirmesi olarak belirtmişlerdir. Öğretimin daha etkili olmasında ise Web 2.0 araçlarının ders içeriklerini zenginleştirdiği, içeriklerin kolay hazırlanabildiği ve güncellenebildiği, içeriklere hızlı erişilebildiği, hazırlanan içeriklerin ilgi ve dikkat çekici olduğu vurgulanmıştır. Alanyazında bu bulguyu destekleyen pek çok araştırma bulunmaktadır (Ajjan & Hartshorne, 2008; Dabbagh & Kitsantas, 2012; Greenhow, Robelia & Hughes, 2009; Kamel-Boulos & Wheeler, 2007; Korucu & Yücel, 2015; Luo, 2010; Wang & Vásquez, 2012).

Öğretim elemanlarının yarısı Web 2.0 araçlarını kullanmalarında, meslektaşlarının ve öğrencilerinin etkili olduğunu belirtmiştir. Katıldıkları seminer ve eğitimlerde meslektaşlarından gördükleri Web 2.0 araçlarından etkilenmeleri ve öğrencilerin Web 2.0 araçlarını günlük hayatlarında etkin olarak kullanarak öğretim elemanlarını oluşturdukları gruplara davet etmesi, öğretim elemanlarının Web 2.0 araçlarını kullanmalarında etkili olabilmektedir.

Öğretim elemanları Web 2.0 araçlarının kullanırken teknolojik ve pedagojik boyutta farklı sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Teknolojik boyutta yaşanan sorunlar, İnternet erişimi ve hızı ile ilgili sorunlardan, kullanılan Web 2.0 araçlarının dosya yükleme boyutuna ve içeriği düzenlemeye ilişkin getirmiş oldukları sınırlılıklardan, bilgisayarların sahip olduğu teknik özelliklerden oluşmaktadır. Bu bulgu Göktaş, Yıldırım ve Yıldırım (2010) tarafından yapılan çalışma ile paralellik göstermektedir. Pedagojik boyutta farklı sorunlar belirtilse de bu sorunların temel kaynağının Web 2.0 araçlarının derslerde etkin olarak nasıl kullanılacağı ile ilgili yeterli eğitim olanaklarının olmaması ve yeterli öğretimsel içeriğin olmaması olduğu yönündedir. Yapılan bazı

araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Ahmed, AbdelAlmuniem ve Almabhouh (2016), öğretim elemanlarının Web 2.0 araçlarını kullanırken yaşadıkları sorunların, Web 2.0 araçlarının eğitimde nasıl kullanılacağı ile ilgili hizmet içi eğitimlerin olmaması, öğrenci katılımının düşük olması, yönetsel görevlerinin ve iş yüklerinin artması, geleceğe dönük bu araçların eğitimde kullanımı ile ilgili planlamanın olmaması olduğunu belirtmektedir. Bir başka çalışmada ise bu sorunlar, Web 2.0 araçları ile ilgili yeterli deneyimlerinin olmaması, yeterli hizmet içi eğitim olmaması, yeterli teknik desteğin olmaması, yeterli öğretimsel içeriğin olmaması olarak açıklanmaktadır (Daher & Lazarevic, 2014).

Öğretim elemanları gelecekte sınıflarında Facebook, Prezi, Pawtoon, Videocast, Sosyal ağlar, Blog, Google araçları, ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmayı istediklerini belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının Wiki ve Podcast gibi araçları kullanmayı düşünmediklerini ifade etmeleri ise dikkat çekmektedir.

Araştırmanın sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, öğretim elemanlarının Web 2.0 araçlarının pedagojik yararlarına inanmalarına rağmen genel olarak Web 2.0 araçlarını, öğretmen merkezli yaklaşım temelinde, öğretimsel içerikleri öğrencilere dağıtmak amacıyla kullandıkları görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımı temele alan problem temelli öğrenme ve proje temelli öğrenme gibi birçok yöntemde işbirliğine dayalı öğrenme önemlidir. Bu nedenle, Wiki ve Google Dokumanlar gibi işbirliğine dayalı öğrenme ortamları oluşturmak için kullanılabilir Web 2.0 araçlarının öğretim elemanları tarafından yeterince kullanılmaması ve gelecekte de kullanılmak istenmemesi endişe vericidir. Bu bağlamda öğretim elemanlarında Web 2.0 araçlarının öğrenci merkezli öğrenme ortamları oluşturmak amacıyla kullanımı konusunda farkındalık oluşturmak ve onlara bu araçları derslerinde kullanma becerilerini kazandırmak için hizmet içi eğitime ihtiyaç duyulduğu açıktır. Eğitimde etkili teknoloji entegrasyonu için öğretmenlerin ya da öğretim elemanlarının profesyonel gelişimlerinin sağlanması en önemli faktörlerden biridir (Lawless & Pellegrino, 2007; Liu, 2013). Buradan hareketle, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi alanında çalışan uzmanlar tarafından, öğretim elemanlarının Web 2.0 araçlarını sınıflarına entegre edebilmeleri için gerekli profesyonel gelişimlerini destekleyici hizmet içi eğitimler verilmesi önerilmektedir.

Araştırma, doğası gereği genellenebilir özellikte olmasa da gelecekte bu yönde yapılacak çalışmalar için detaylı veriler sunmaktadır. Sınıf eğitimi anabilim dalında çalışan öğretim elemanlarının sınıf içinde Web 2.0 araçlarını nasıl kullandıklarını derinlemesine araştıran araştırmaların yapılmasının alanın gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

5. KAYNAKLAR

- Ahmed, A. M., AbdelMuniem, A., & Almabhouh, A. A. (2016). The current use of Web 2.0 tools in university teaching from the perspective of faculty members at the college of education. *International Journal of Instruction*, 9(1), 179–194. doi:10.12973/iji.2016.9114a
- Ajjan, H., & Hartshorne, R. (2008). Investigating faculty decisions to adopt Web 2.0 technologies: Theory and empirical tests. *The Internet and Higher Education*, 11, 71–80. doi:10.1016/j.iheduc.2008.05.002
- Akkoyunlu, B., & Kurbanoglu, S. (2003). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-10.
- Akpınar, Y. (2003). Öğretmenlerin yeni bilgi teknolojileri kullanımında yükseköğretimin etkisi: İstanbul okulları örneği. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2 (2), 79-96.
- Blannin, J. (2015). The role of the teacher in primary school Web 2.0 use. *Contemporary Educational Technology*, 6(3), 188–205.
- Brown, R. (2009). *Public relations and the social Web: How to use social media and Web 2.0 in communications*. NY: Kogan Page Publishers.
- Çağiltay, K., Yıldırım, S., Aslan, İ., Gök, A., Gürel, G., Karakuş, T., & diğerleri (2007, Şubat). *Öğretim teknolojilerinin üniversitede kullanımına yönelik alışkanlıklar ve beklentiler: Betimleyici bir çalışma*. Akademik Bilişim Konferansında sunulmuş sözlü bildiri, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Castells, M. (2011). *The rise of the network society: The information age: Economy, society, and culture (Vol. 1)*. NJ: John Wiley ve Sons.
- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2012). Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and Higher Education*, 15(1), 3-8.
- Daher, T., & Lazarevic, B. (2014). Emerging instructional technologies: Exploring the extent of faculty use of web 2.0 tools at a midwestern community college. *TechTrends: Linking Research ve Practice to Improve Learning*, 58(6), 42–50. doi:10.1007/s11528-014-0802-1
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). Boston, MA: McGraw Hill.
- Göktaş, Y., Yıldırım, Z., & Yıldırım, S. (2010). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim fakültelerindeki durumu: Dekanların görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 30-50.
- Greenhow, C., Robelia, B., & Hughes, J. E. (2009). Learning, teaching, and scholarship in a digital age Web 2.0 and classroom research: What path should we take now?. *Educational Researcher*, 38(4), 246-259.
- Horzum, M.B. (2010). Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 603-634.
- Huang, Y. M., Jeng, Y. L., & Huang, T. C. (2009). An educational mobile blogging system for supporting collaborative learning. *Educational Technology and Society*, 12(2), 163–175.

- Jimoyiannis, A., Tsiotakis, P., Roussinos, D., & Siorenta, A. (2013). Preparing teachers to integrate web 2.0 in school practice: Toward a framework for pedagogy 2.0. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(2), 248–267. doi:10.1234/ajet.v29i2.157
- Kamel Boulos, M. N., & Wheeler, S. (2007). The emerging Web 2.0 social software: an enabling suite of sociable technologies in health and health care education. *Health Information and Libraries Journal*, 24(1), 2-23.
- Korucu, A. T., & Çakır, H. (2015). Dinamik web teknolojileri ile geliştirilen işbirlikli öğrenme ortamını kullanan öğretmen adaylarının görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2015(19), 221-254.
- Korucu, A. T., & Yücel, A. (2015). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin dinamik Web teknolojilerini eğitimde kullanmalarına yönelik görüşleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(2), 126-152. doi:10.17943/etku.78815
- Lawless, K. A., & Pellegrino, J. W. (2007). Professional development in integrating technology into teaching and learning: knowns, unknowns, and ways to pursue better questions and answers. *Review of Educational Research*, 77(4), 575-614.
- Liu, S.-H. (2013). Teacher professional development for technology integration in a primary school learning community. *Technology, Pedagogy and Education*, 22(1), 37–54. doi:10.1080/1475939X.2012.719398
- Luo, L. (2010). Web 2.0 integration in information literacy instruction: An overview. *The Journal of Academic Librarianship*, 36(1), 32-40.
- Mazurczyk, W., Wendzel, S., Zander, S., Houmansadr, A., & Szczypiorski, K. (2016). *Information hiding in communication networks: fundamentals, mechanisms, applications, and countermeasures*. NJ: John Wiley & Sons.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2th ed.). CA: Sage.
- O'Reilly, T. (2005). *What is web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software*. 16.01.2017 tarihinde <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html> adresinden alınmıştır.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. doi:10.1108/107481201110424816
- Tavares, N. J., Chu, D., Ho, S. Y., Chow, K., Siu, F. L. C., & Wong, M. (2012). *Developing upper primary students' 21st century skills: Inquiry learning through collaborative teaching and Web 2.0 technology*. Hong Kong: Centre for Information Technology in Education, Faculty of Education, The University of Hong Kong.
- Tekinarslan, T. (2008). Eğitimciler için temel teknoloji yeterlikleri ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(26), 186-205.
- Usta, E., & Korkmaz, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlikleri ve teknoloji kullanımına ilişkin algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1335-1349.
- Wang, S., & Vásquez, C. (2012). Web 2.0 and second language learning: What does the research tell us. *Calico Journal*, 29(3), 412-430.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş dokuzuncu baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. B., & Orhan, F. (2011, Mayıs). *Investigating academic use of web2.0 tools by instructors and faculty members at educational faculties in terms of different*

variables. Paper presented at the International Educational Technology Conference, Istanbul, Turkey.

Yuen, S. C.-Y., Yaoyuneyong, G., & Yuen, P. K. (2011). Perceptions, interest, and use: Teachers and Web 2.0 tools in education. *International Journal of Technology in Teaching & Learning*, 7(2), 109–123.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Today's students, who are called digital natives, are increasingly gaining a culture of using technology as a learning and production tool in a safe and ethical way from a very early age. It results in technology integration in the classroom from primary school and requires effective use of Web 2.0 tools that have become part of their students' lives in lessons by classroom teachers. For this reason, it is important to train classroom teachers who can effectively use technology in their classes to facilitate learning and improve performance by utilizing the advantages of Web 2.0 tools at the primary school level as well as to ensure that students gain 21st century skills. However, studies show that teachers cannot use Web 2.0 tools effectively in their lessons. In order to understand the causes, it is important to reveal the opinions of the basic education instructors on the use of Web 2.0 tools in order to model and give prospective classroom teachers the opportunity of using Web 2.0 tools in teaching-learning process. However, the literature is silent in this regard. In the study which is expected to contribute to the filling of the gap stated in the literature, it was aimed to reveal the opinions of the basic education faculty members regarding Web 2.0 tools and the answers to the following questions were sought.

- Do they use Web 2.0 tools in his classes?
- How do they explain the benefits of Web 2.0 tools?
- Do students and colleagues influence their use of Web 2.0 tools in their classes?
- Are there problems when using Web 2.0 tools in their classes?
- What Web 2.0 tools do they want to use in the future?

Methodology

This study was carried out based on survey method. Participants of the study were determined by means of easily accessible sampling method from purposeful sampling methods. Participants, 6 male and 4 female, includes 10 instructors; from Muğla Sıtkı Koçman University, Giresun University, İnönü University, Bartın University and Necmettin Erbakan University.

Demographic information form and a questionnaire consisting of open ended questions developed by researchers were used as data collection tools in the research. The demographic information form was used to determine the lecturers' demographics, and the questionnaire form was used to determine the opinions of

the instructors regarding Web 2.0 tools. The open-ended questions in the questionnaire were created using literature review and researchers' own experiences.

The data obtained in the study were analyzed through content analysis method. NVivo 11 program, as a qualitative data analysis program, was applied for data analysis. While the content analysis was being conducted, induction approach was adopted and the answers given by the instructors were analyzed. The codes were created with the in-vivo code generation feature of NVivo program. Then, appropriate themes were created that included common codes. When the themes were determined, the names of the themes that contain similar codes were determined by the researchers and the codes were collected under these themes. In order to ensure the reliability of the data, the creation of the codes and the determination of the themes in data analysis have been carried out independently by the researchers. It was found that the codes generated by the researchers were 90% compatible. In order to ensure the validity and reliability of the results obtained in the research, the data were presented as detailed and direct as possible.

Findings

When the use of Web 2.0 tools in their classes is examined, it is seen that the instructors use Web 2.0 tools in their classes to prepare presentations, measure and evaluate, in-class and out-of-class discussions, supporting lessons and sharing information. They use Prezi for preparing presentations, Socrative for measurement and evaluation, Facebook, social bookmarking, YouTube and Google Drive tools for sharing information.

Teaching staff stated that the pedagogical benefits of Web 2.0 tools are to provide an independent platform from time and space, to be easy to use, to be ergonomic, and to make teaching more effective. In order for instruction to be more effective, it is emphasized that course contents can be enriched, prepared, updated, and quickly accessed through Web 2.0 tools.

Half of the instructors stated that their colleagues and students were influential in using Web 2.0 tools. Involvement of Web 2.0 tools by their colleagues in their seminars and trainings and invitation of the students to the online social groups they create by using Web 2.0 tools in their daily life can be motivating for the instructors to use Web 2.0 tools.

Teaching staff stated that while using Web 2.0 tools, they encountered different problems at the technological and pedagogical level. Problems that lie at the technological dimension consist of the technical characteristics of the computers, the problems with Internet access and speed, the limitations of the Web 2.0 tools used to upload files and to organize content. While there are different problems at the pedagogical level, the main source of these problems is that there is not enough training opportunities and adequate instructional content about how to use Web 2.0 tools effectively in lessons.

The instructors stated that they would like to use Facebook, Prezi, Pawtoon, Videocast, Social Networks, Blog, Google tools, measurement and evaluation

tools in their future classes. It is worth noting that instructors do not consider using tools such as Wiki and Podcast.

Conclusion and Recommendation

As a result, it can be stated that teachers generally use Web 2.0 tools to distribute instructional content to students based on a teacher-centered approach, although they believe in the pedagogical benefits of Web 2.0 tools. Collaborative learning is important in many methods, such as problem-based learning and project-based learning, which focus on the constructivist approach. For this reason, it is worrisome that Web 2.0 tools, which can be used to build collaborative learning environments such as Wikis and Google Docs, are not used enough by instructors and will not be used willingly in the future. From this perspective, it is recommended that specialists working in the field of Computer Education and Instructional Technology Education provide in-service training for support of the professional development that instructors need to integrate Web 2.0 tools into their classes.

This research, which is a case study, provides detailed data for studies to be carried out in the future, even if the nature is not of generalizable nature. It is suggested that qualitative researches that investigate how classroom teachers use the Web 2.0 tools in the classroom will contribute to the development of the field.



Bilişsel İşlevlerin Uygulanması Ölçeği Türkçe Uyarlaması ve Geçerlik-Güvenirlik Çalışması¹

Turkish Adaptation of Application of Cognitive Functions Scale and Its Validity- Reliability Study

Ezgi AKŞİN YAVUZ², Rengin ZEMBAT³

Öz: Araştırmanın amacı dinamik değerlendirme süreçleri ile öğretim programlarının akademik ve bilişsel gereklilikleri arasındaki boşlukları doldurularak oluşturulan Bilişsel İşlevlerin Uygulanması Ölçeği'nin 48-66 aylık çocuklar için Türkçe uyarlaması ve geçerlik-güvenirlik çalışmasının yapılmasıdır. Tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu İstanbul İli Ataşehir, Kadıköy, Üsküdar ve Maltepe İlçelerinde belirlenen okul öncesi eğitim kurumlarına 2015-2016 eğitim öğretim yılında devam eden 48-66 aylık, 76 kız ve 82 erkek çocuk olmak üzere toplam 158 çocuk oluşturmaktadır. Ölçek, çalışma grubunu oluşturan çocuklarla araştırmacı tarafından bireysel olarak uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler uygun istatistiksel yöntemler kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; yapı geçerliliğini analiz etmek üzere çocukların BİÜÖ Görevler Bölümü Alt Ölçeklerinden elde ettikleri ön test puanları ile son test puanları arasındaki farklılık incelendiğinde; Görevler Bölümü Alt Ölçekleri için her bir alt ölçekte .001 düzeyinde, toplam puan olarak ise .05 düzeyinde anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Ölçme aracının geçerliğini sınamak üzere yapılan Görevler Bölümü Alt Ölçekleri ile Davranış Gözlem Ölçeği arasındaki ilişkiler incelenmiş ve pozitif yönlü orta, üst düzey korelasyonların olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte ölçeğin toplam güvenirlik katsayısı Cronbach's Alpha değeri Görevler Bölümü Alt Ölçekleri için .749 ve Davranış Gözlem Ölçeği için .997 olarak hesaplanmıştır. Görevler Bölümü Alt Ölçeklerinin birbirleri ile ve Davranış Gözlem Ölçeklerinin birbirleri ile olan ilişkileri incelendiğinde pozitif yönlü orta ve üst düzey korelasyonların olduğu görülmüştür. Davranış Gözlem Ölçeği için hakemler arası tutarlık incelenmiş ve tüm alt boyutlarda hakemler arası tutarlığın .90 ve üzeri bir korelasyon değerine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın

¹ Bu çalışma ilk yazarın doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

²Yard. Doç. Dr., Trakya Üniversitesi, e-posta: ezgiaksin@trakya.edu.tr

³Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, e-posta: rzembat@marmara.edu.tr

bulguları ilgili alan yazın ışığında tartışılmış ve Bilişsel İşlevlerin Uygulanması Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: *Dinamik değerlendirme, okul öncesi eğitim, Lidz Program Temelli Dinamik Değerlendirme Modeli, Bilişsel İşlevlerin Uygulanması Ölçeği*

Abstract: The aim of this study is to create Turkish adaptation and do validity and reliability study of Application of Cognitive Functions Scale which has been developed by filling in the blanks between academic and cognitive requirements of learning programs for children aged between 48 and 66 months. Relational screening model was used in the study and the study group consisted of 76 girls, 82 boys, totaly 158 children; who continuing determined preschool education institutes at Istanbul: Ataşehir, Kadıköy, Üsküdar and Maltepe districts in 2015-2016 education year. The scale was administered by the researcher with the study group. The data obtained from the research was analysed using the appropriate statistical methods. According to the results, for construct validity when the difference between children's pretest and post scores from ACFS Tasks Section Subscales was examined, it was determined that there is a significant difference at each subscale for Tasks Section Subscales at the level of .001 and in total scores at the level of .05. For reliability of the scale, the relationships between Tasks Section Subscales and Behavior Observation Scale were examined and it was determined that there are positive high correlations. Total reliability coefficient Cronbach's Alpha value was calculated as .749 for Tasks Section Subscales and .997 for Behavior Observation Scale. When the relationships within Tasks Section Subscales and Behavior Observation Scale were examined, it was seen that there are positive medium and high level correlations. For Behavior Observation Scale, inter-rater reliability was examined and it was found that inter-rater reliability has a level of .90 and higher correlation value in all sub-dimensions. Findings of the study were discussed in light of the relevant literature and it was concluded that Application of Cognitive Functions Scale was a reliable and valid scale.

Keywords: *Dynamic assessment, preschool education, Lidz Program Based Dynamic Assessment Model, Application of Cognitive Functions Scale*

1. GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz bilgi çağında, bundan yirmi yıl sonrasında çocukların neleri bilmesi gerektiğini ön görmek zordur. Dolayısıyla artık önemli olan çocukların ihtiyaç duydukları bilgi ve beceriyi nasıl öğrenebileceklerini bilmeleridir (Chipman ve Segal, 2014). Bilginin edinimi ve kullanılması olarak tanımlanan bilişsel gelişim karmaşık bir olgudur (Baysen ve Silman, 2012; Ülke-Kürkçüoğlu, 2012). Bilişsel gelişim zihinde gerçekleşen detaylı ve karmaşık süreçler ile içsel zihinsel işlemler aracılığıyla sağlanmaktadır (Trawick-Swith, 2010, s.48).

Bireyin ömür boyu devam eden öğrenme yeteneği ise 3 ile 10 yaşları arasında en üst seviyeye ulaşmaktadır (Dolu, 2015). Öğrenmeyi inceleyen her bir kuram ve yaklaşım öğrenmenin değerlendirilmesini de kapsar. Değerlendirme yapmanın sayısız amacı ve çok sayıda değerlendirme türü olması sebebiyle Earl (2013, s.2) değerlendirmeyi karmaşık bir kavram olarak tanımlamıştır. Her değerlendirme türü kendi içinde değerlendirmenin nasıl ve ne zaman yapılacağını içerir (Bredenkamp, 2015). Yaklaşık son elli yıldır üzerinde tartışılan ve özellikle son on-on beş yılda üzerinde daha fazla çalışma yapılan değerlendirme türü ise dinamik değerlendirmedir (Haywood & Lidz, 2007). Psikometrik testlerden farklı olarak dinamik değerlendirme, öğrenme, eğitim ve bilişsel süreçlerle bunların altında yatan yapıyı destekleyebilmektedir (Stringer, Elliott & Lauchlan, 1997). Dinamik değerlendirmenin temeli Vygotsky'nin yakınsak gelişim alanı kavramı ile Feuerstein'in aracılı öğrenme deneyimi ile ilgili görüşlerine dayanmaktadır (Boers, Janssen, Minnaert & Ruijsseenaars, 2013).

Vygotsky sosyo-kültürel çevrenin öğrenme üzerindeki etkisine dikkat çekerken; çocukların bildikleri şeylerden yola çıkarak, yetişkin ya da akran desteği aracılığıyla (scaffolding, merdiven kurma) öğrenmelerini gerçekleştirdiğini ifade etmiştir (Blake & Pope, 2008). Yakınsak gelişim alanı, çocuğun bağımsız problem çözme becerisiyle belirlenen gerçek gelişimi ile yetişkin rehberliğinde ya da kendisinden ileri gelişim seviyesindeki akran işbirliğiyle belirlenen daha yüksek seviyedeki potansiyel gelişimi arasındaki farktır. Öyle ki bu fark henüz olgunlaşmamış fakat olgunlaşmakta olan işlevleri başka bir ifadeyle bugün embriyon döneminde olan fakat yarın olgunlaşacak olan işlevleri göstermektedir (Vygotsky, 1978).

Feuerstein'in aracılı öğrenme kuramı da çocuğun daha yüksek seviyede zihinsel işlemler yapması için gelişimine destek olan özel etkileşim türlerini, aracılı öğrenme deneyimi olarak tanımlar (Haywood & Lidz, 2007, s.97, 107). Aracılı öğrenme, çevresel faktörlerin araçlar tarafından (anne-baba, öğretmen, kardeş) amaca, kültüre ve duygusal bağlılığa göre seçilmesi, düzenlenmesi, süzülmesi ve anlamlandırılmasıyla oluşmaktadır (Feuerstein, Rand, Hoffman, Hoffman & Miller, 2004, s.20). Bir etkileşimin aracılı öğrenme deneyimi olabilmesi için o etkileşimin çocuğun bilişsel sistemini etkileyecek nitelikte olması gereklidir (Feuerstein, Rand & Rynders, 1988, s.60).

Dinamik değerlendirme yaklaşımının çıkış noktası durağan ölçme yöntemlerinin eleştirilmesiyle başlamış ve özellikle 1970 ile 1990 yılları arasında İsrail'de Feuerstein, Rand ve Hoffman tarafından yapılan araştırmalar ile ABD'de Brown ve French; Budoff, Carlson, Lidz'in öğrenme yeteneği ve dinamik ölçüm konulu araştırmalarıyla önemli gelişim göstermiştir (Palut, 2005). Dinamik değerlendirmede değerlendirmeyi yapan kişinin sürece aktif müdahalesi ve değerlendirmeye katılan kişinin değerlendirilmesi söz konusudur. Bu değerlendirme yönerge vermek, soru sormak ve cevapları kaydetmekten daha fazlasını içermektedir (Haywood & Lidz, 2007). Dinamik değerlendirme çocuğa bireysel olarak tamamlayacağı bir ön test verildiği ön test aşaması, yetişkin tarafından ipuçları verilerek rehberlik edilen ve çocuğun gereksinim duyduğu

desteğin sağlandığı müdahale aşaması ve çocuğun yetişkin desteği ile edindiği stratejileri, yetişkin desteği olmadan tek başına kullanıp kullanmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan son test aşamalarından oluşmaktadır (Bodrova & Leong, 2010).

Dinamik değerlendirme yaklaşımı kullanılarak ülkemizde yapılan araştırmalar incelendiğinde (Akşin-Yavuz, 2016; Akşin-Yavuz & Zembat, 2016; Işıtan & Turan, 2014; Özkaptan, 2012; Palut, 2005; Yıldırım, 2008; Yılmaz-Yakışık, 2012) oldukça sınırlı olduğu belirlenmiştir. Yurt dışında ise okul öncesi dönem çocuklarıyla dinamik değerlendirme yaklaşımı kullanılarak yapılan çok sayıda araştırmanın (Burton & Watkins, 2007; Calero ve diğ., 2013; Flor-Maduel, 2008; Graaf, Segers & Verhoeven, 2015; Lidz, 1990; Lin, 2010; Peterson, Allen & Spencer, 2016; Tzuriel & Flor-Maduel, 2010) olduğu görülmüştür.

Dinamik değerlendirme modeline dayalı olarak geliştirilen “Lidz Program Temelli Dinamik Değerlendirme Modeli” (Lidz Curriculum Based Dynamic Assessment Model) Dr. Carol S. Lidz tarafından 1991 yılında geliştirilmiştir. Model 2007 yılında Haywood ve Lidz tarafından yayınlanan Dinamik Değerlendirme adlı kitapta detaylandırılarak ele alınmıştır (Lidz, 2014). Model, bilişsel işlevlerin nasıl değerlendirileceğini anlayabilmek amacıyla geliştirilmiştir (Haywood & Lidz, 2007, s.21).

Bilişsel işlevler, çocuğun performansının belirli güçlü yanlarını ve zorluklarını belirlemede önemli bir kavram olarak kabul edilir (Tzuriel, 2000, s.49). Aynı zamanda düşünme ve öğrenme becerilerinin ön gereklilikleridir (Feuerstein, Hoffman, Egozi & Shachar-Segev, 1994; akt. Yeow, 2011). Klinik araştırmalardan elde edilen deneyim, bilişsel işlevin tam kaynağını tespit etmenin zor olduğunu ve kaynağın bu türdeki bilgisinin müdahale amaçları için önemli olmadığını göstermiştir (Tzuriel, 2001, s.49, 50). Feuerstein ve arkadaşları (1985) bilişsel işlevleri “zihinsel hareket” adını verdikleri toplam üç aşamada sınıflandırmışlardır. Bu aşamalar: bilginin toplandığı “girdi aşaması”, toplanan bilginin ayrıntılandırıldığı “detaylandırma aşaması” ve detaylandırma sonucunda oluşan ürünlerin ifade edildiği “çıktı aşaması”dır.

Çocuklarda bilişsel işlevlerin dinamik değerlendirmesi, onların mevcut bilişsel işlevlerini belirlemeyi ve potansiyel gelişimlerini gözlemlemeyi sağlamaktadır. Bu da onların ihtiyaç duyduğu desteğin saptanması ve sağlanması bakımından önemlidir. Bu dönemde çocukların yüksek bilişsel işlevlere sahip olmasının, düşünme becerileri ve öğrenme kapasitesini arttıracakları düşünülmektedir. Ülkemizde okul öncesi eğitim alanında, dinamik değerlendirme felsefesini temel alarak bilişsel işlevlerin değerlendirilmesini sağlayan bir ölçme aracı bulunmamaktadır. Dünya yazını incelendiğinde ise Lidz ve Jepsen tarafından geliştirilen “Bilişsel İşlevlerin Uygulanması Ölçeği”nin (Application of Cognitive Functions Scale) okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel işlevlerini dinamik değerlendirme yaklaşımı temelinde değerlendirme aktif olarak kullanıldığı belirlenmiştir (Haywood & Lidz; 2007). Çocukların bilişsel işlevlerinin dinamik değerlendirme yaklaşımı kullanılarak değerlendirilmesi, onların mevcut öğrenmeleri ile biraz destekle ulaşabilecekleri öğrenme düzeylerinin

belirlenmesini başka bir ifade ile öğrenme potansiyellerinin belirlenmesini; dinamik değerlendirme felsefesini temel alan yapısı ile anlık değerlendirme yerine süreç değerlendirmesi sağlaması; değerlendirme sürecinde aynı zamanda öğrenmeyi içermesi; çocuğun öğrenme hızına ilişkin bilgi vermesi ve varsa gelişimsel güçlüklerinin belirlenmesine ilişkin detaylı bilgi vermesi bakımından tercih edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı “Bilişsel İşlevlerin Uygulanması Ölçeği” nin 48-66 aylık çocuklar için Türkçe uyarlaması ve geçerlik güvenirlik çalışmasının yapılmasıdır.

2. YÖNTEM

Araştırma nicel araştırma türünde tasarlanmıştır. Araştırmada, tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2014).

Araştırmanın çalışma grubu aşamalı olarak oluşturulmuştur. Çok aşamalı örnekleme yöntemi etkili bir örnekleme yapabilmek için farklı örnekleme stratejilerinin etkililiğini hesaplayabilme ve karşılaştırabilmeyi gerektirir (Grünwald & Hössjer, 2012). Araştırmada öncelikle İstanbul İli Anadolu yakasındaki 14 ilçe arasından kolay ulaşılabilirlik ilkesi göz önüne alınarak; Ataşehir, Kadıköy, Üsküdar ve Maltepe İlçeleri seçilmiştir. Seçilen ilçelerde İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri'ne bağlı okullar listelenmiş ve Türkiye İstatistik Kurumu'ndan edinilen gelir düzeyi haritasına göre alt-orta ve üst gelir düzeyi gruplarında bulunan okullar tabakalandırılmıştır. Yapılan bu tabakalandırmanın ardından her bir gelir grubunu temsil eden ikişer okul araştırmacının erişim kolaylığı ve okulların çocuklarla ayrı bir sınıfta birebir uygulama yapmaya imkan veren fiziksel yapıları göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. Bu koşulları sağlayan toplam altı okul seçilmiş ve bu okullarda eğitim öğretime devam eden, sınıf öğretmenleri tarafından normal gelişim gösterdiği belirtilen (okul kaydı sırasında herhangi bir tanı aldığı belirtilmemiş ve öğretmenin gelişimini normal olarak değerlendirdiği çocuklar) toplam 158 çocuk çalışma grubuna dahil edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan toplam 158 çocuktan; 76'sı kız ve 82'si erkektir. Bu çocukların 57'si tek çocuk iken 72 çocuğun bir kardeşi ve 29 çocuğun iki kardeşi vardır. Okul öncesi eğitim kurumuna bir yıl devam eden çocuk sayısı 76, iki yıl devam edenlerin sayısı 64 ve üç yıl devam edenlerin sayısı ise 18'dir. Çocukların ailelerinin gelir düzeyleri incelendiğinde; 57 çocuğun alt gelir grubunda, 60 çocuğun orta gelir grubunda ve 51 çocuğun üst gelir grubunda aileye sahip olduğu görülmektedir.

2.1. Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılan 48-66 aylık çocukların ve ailelerinin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından “Kişisel Bilgi Formu” hazırlanmıştır. İlgili form çocukların yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, okul öncesi eğitime devam etme süresi ve gelir düzeyine dair bilgileri içermektedir. İlgili form çocukların okula kayıt olurken okul yönetimi ve sınıf öğretmeni tarafından hazırlanan dosyasında yer alan bilgilerden yararlanılarak araştırmacı tarafından doldurulmuştur. Araştırmada Bilişsel İşlevlerin Uygulanması Ölçeği'nin yanı sıra kriter geçerliğini sağlamak amacıyla Bilişsel Yetenekler Testi-Form 6 ve Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği kullanılmıştır.

2.1.1. Bilişsel İşlevlerin Uygulanması Ölçeği (Application of Cognitive Functions Scale)

“Bilişsel İşlevlerin Uygulanması Ölçeği” Lidz ve Jepsen tarafından geliştirilmiş olup ölçeğe dair detaylı bilgi Haywood ve Lidz (2007) tarafından verilmiştir. Prof. Dr. Carol S. Lidz ile elektronik posta yoluyla yapılan görüşmelerde Dr. Lidz: ölçme aracını Ruthanne H. Jepsen ile birlikte oluşturduklarını, 1997 ve 2000 yılları arasında kendisinin danışmanlığında yürütülen tezlerde (Aranov, 1999; Shurin, 1999; Brooks, 1997, Levy, 1999'den akt. Lidz, kişisel görüşme, 19 Mayıs 2015) ölçme aracına ilişkin geçerlik güvenilirlik çalışmalarının yapıldığını belirtmiştir. Ölçeğin Dr. Lidz tarafından yapılan geçerlik güvenilirlik çalışması 2004 yılında yayınlanmıştır (Haywood & Lidz, 2007).

Bilişsel İşlevlerin Uygulanması Ölçeği (BİÜÖ) normal gelişim gösteren 36-66 aylık çocuklarla ve özel gereksinimi olan 36-96 aylık çocuklarda kullanılan, müfredat temelli, dinamik değerlendirme sürecidir (Haywood & Lidz, 2007 s.162). Ölçek Feuerstein'in aracılı öğrenme ile Vygotsky'nin yakınsak öğrenme alanı ve sosyal etkileşimli öğrenme fikirlerinden yola çıkarak hazırlanmıştır (Haywood & Lidz, 2007, s.97-101; Lidz, 2000b, s.415). Ölçme aracı, standart testlerden farklı olarak çocuğun tek başına yapabildikleri ile destek aldıktan sonra yapabildiklerini gösterir (Haywood & Lidz, 2007, s.92).

BİÜÖ altı alt ölçekten oluşmaktadır. Bu alt ölçeklerde tamamlanması gereken görevler; sınıflandırma, kısa süreli işitsel bellek, kısa süreli görsel bellek, örüntü tamamlama, bakış açısı alma ve sözel planlamadır. Her bir alt ölçek ön test ile başlar, müdahale aşaması ile devam eder ve son test ile sonlandırılır. Ön test ve son test aşamaları aynı görevi, birbirine benzeyen çalışmalarla değerlendirmektedir. Müdahale aşaması ise yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmış çalışmalardan oluşmaktadır (Haywood & Lidz, 2007, s.97-101). Her bir müdahale aşaması, ilgili görevin temel prensipleri ve uygun stratejilerini tanımlamadan onlarla ilişki kurar (Lidz, 2000b, s.415). Çok nadir de olsa bir çocuğun ön test aşamasını tam olarak yapıp müdahaleye gerek olmaksızın tam puan alarak tamamladığı görevler olabilmektedir (Haywood & Lidz, 2007, s.97-101).

Yalnızca örüntü tamamlama alt ölçeğinde sadece bu alt boyutta geçerli olan özel bir kuraldan dolayı müdahale aşaması uygulanmayan çocuk sayısı diğer alt ölçeklere göre fazla olabilmektedir.

BİÜÖ nicel ve nitel veri sağlamakta ancak normatif veri sağlamamaktadır. BİÜÖ her bir alt ölçekte (görevde) çocuğun performansını ve müdahale aşamasına olan duyarlılığını değerlendirmektedir. Değerlendirme ile elde edilen veri, çocuğun okul öncesi eğitim müfredatında yer alan bilişsel işlevlerinin gelişimini ve öğrenme becerisini (müdahale aşamasındaki deneyimlerinden ne kadar faydalanabildiği) göstermektedir. BİÜÖ ile tipik bir okul öncesi eğitim müfredatında yer alan ve kazanılması beklenen becerilere ilişkin çocukların bilişsel ve üst bilişsel işlevlerini nasıl kullandıkları değerlendirilmektedir (Haywood & Lidz; 2007; Lidz, 2000b, s.407).

Çocuğun her bir görevde gösterdiği performans, yedi alt boyutu olan bir “Davranış Gözlem Ölçeği” ile değerlendirilmektedir. Çocuğun ölçme aracını uygulayan kişi ve materyalle (aracıyla) olan etkileşimini değerlendiren ölçeğin alt boyutları; öz düzenleme, sebat, hayal kırıklığı ile başa çıkma, esneklik, motivasyon, etkileşim ve duyarlılıktır. Davranış Gözlem Ölçeği yalnızca ön test ve müdahale aşamalarında kullanılmaktadır (Haywood & Lidz, 2007).

BİÜÖ'nün her bir alt ölçeği ayrı puanlama sistemi ile değerlendirilmektedir. Buna göre alt ölçeğe özgü olarak belirlenen beceriler farklı değerlerde puanlanmaktadır (bazı beceriler 1, bazıları 2, bazıları ise 3 puan değerindedir). Alt ölçeklerden alınabilecek toplam en yüksek puanlar sıra ile; Sınıflandırma Alt Ölçeği 12, Kısa Süreli İşitsel Bellek Alt Ölçeği 17, Kısa Süreli Görsel Bellek Alt Ölçeği 13, Örüntü Tamamlama Alt Ölçeği 18, Bakış Açısı Alma Alt Ölçeği 16, Sözel Planlama Alt Ölçeği 15'dir. Alt ölçekte belirlenen söz konusu beceri çocuk tarafından sergilendiğinde ilgili maddeden puan almaktadır. Her bir alt ölçek için ön test puanı ve son test puanı ayrı olarak hesaplanmakta ve iki puan farkının hesaplanmasıyla (son test-ön test) müdahale puanı hesaplanmaktadır. Aynı alt ölçekte çocuğun davranışlarının gözlemlenmesi ile bağımsız (ön test aşaması) davranış toplam puanı ve etkileşimli (müdahale aşaması) davranış toplam puanı da ayrıca hesaplanmaktadır. BİÜÖ alt ölçeklerinin her biri farklı puanlama değerlerine sahipken BİÜÖ Davranış Gözlem Ölçeği standart olup tüm alt ölçeklerin uygulanması sırasında toplam en yüksek puanı 14 olan aynı form kullanılmaktadır.

2.1.2. Bilişsel Yetenekler Testi-Form 6

Lohman ve Hagen (2000'den akt., İnal ve Ömeroğlu, 2011) tarafından geliştirilen test 5-18 yaş arası çocukların, sözel, sayısal ve sözel olmayan becerilerini kullanarak muhakeme yeteneklerinde eriştikleri düzeyi incelemeyi amaçlamaktadır. İnal ve Ömeroğlu (2011) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan testin her bir alt boyutunda dörder seçenekli 40 soru bulunmakta ve test toplamda 120 sorudan oluşmaktadır (Lohman & Hagen, 2002'den akt., İnal & Ömeroğlu, 2011).

Bilişsel Yetenekler Testi Form-6'nın testteki maddelerin çoğunun madde toplam korelasyonu ve KR-20 değerinin yüksek olduğu (Sözel Boyut için .76, Sayısal Boyut için .82, Sözel Olmayan Boyut için .70 ve BYT Form-6 toplam için .91) saptanmıştır. Testin zamana bağlı tutarlı ölçümler verdiğini belirleyebilmek için test tekrar test tekniği kullanılmıştır. Test tekrar test tekniğine göre testin birinci ve ikinci uygulamalarından elde edilen sonuçlar arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu (Sözel Boyut için $r = 89.5$ olarak, Sayısal Boyut için $r = 98.9$, Sözel Olmayan Boyut için $r = 96.8$ ve Bilişsel Yetenekler Testi Form-6 toplam için $r = 98.4$) görülmüştür ($p < 0.005$). Yapılan analizlerin sonucunda Bilişsel Yetenekler Testi Form-6'nın geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir (İnal & Ömeroğlu, 2011).

2.1.3. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) Smith-Donald, Raver, Hayes ve Richardson (2007) tarafından geliştirilmiş olup; Fındık Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış ve geçerlik güvenirliği yapılmıştır. Ölçme aracı; performans dayalı değerlendirme yapmayı sağlamaktadır. İki temel bölümden oluşan ölçme aracında çocuğun yerine getirmesi beklenen görevlerle ilgili olarak bir uygulayıcı rehberi ve bir uygulayıcı değerlendirme formu bulunmaktadır. Ölçme aracının ilk bölümünde çocukların öz düzenleme performanslarını değerlendiren 9 görev yer almaktadır. Ölçme aracının ikinci bölümü olan "Uygulayıcı Değerlendirme Formu" ise çocuğun duyu, dikkat düzeyiyle ilgili bilgi ve çocuğun davranışlarını, uygulamayı yapan kişi ile çocuk arasındaki etkileşime dayanarak değerlendirme imkanı sunmaktadır. Rubrik tipi bir araç olan "Uygulayıcı Değerlendirme Formu" nda davranış göstergelerinin yer aldığı maddeler 0'dan 3'e kadar puanlanarak kullanılmaktadır (Fındık Tanrıbuyurdu & Güler Yıldız, 2014).

Ölçeğin güvenirliğine ilişkin yapılan analizlerin sonucunda Cronbach alfa katsayısı (α) .83 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach alfa güvenirlik katsayıları (α) ise "Dikkat/Dürtü Kontrolü" alt boyutu için Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .88 ve "Olumlu Duygu" alt boyutu için Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır (Fındık Tanrıbuyurdu & Güler Yıldız, 2014).

2.2. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama sürecinde okullardan ve ailelerden gerekli izinlerin alınmasının ardından araştırmacı çalışma grubuna oluşturan çocuklarla önceden sınıflarına misafir olarak katılarak tanışmış ve birlikte etkinlik yapmışlardır. Araştırmacı ile çocuklar arasında tanışıklık sağlandıktan sonra uygulamalar; okul yönetimi tarafından araştırmacıya gösterilen, çocukların dikkatini dağıtmayacak niteliğe sahip, sınıf dışarısında yer alan ayrı bir alanda (okul aile birliği odası, toplantı odası gibi) gerçekleştirilmiştir. Ölçek uygulaması, çocuğun materyallere araştırmacı ile aynı perspektiften bakabilmesi ve araştırmacının (aracının) müdahale aşamasında çocuğun kendisine gösterdiği

yönergeleri (özellikle şekil çizimlerinde) netlikle görebilmesi bakımından (soldan sağa olan yazım yönü düşünülerek); araştırmacı çocuğun sağ tarafında olacak şekilde yan yana oturarak gerçekleştirilmiştir.

Ölçekte yer alan her bir alt ölçek (görev) çocuklarla uygulanırken yalnızca o alt ölçeğe ait materyaller çocuğun görebileceği alanda bulundurulmuştur. Değerlendirmeyi yapan kişi her bir görev boyunca çocuğa soracağı soruları, çocuğun yapmasını beklediği beceri ve durumları, hangi durumda müdahale aşamasına geçmesi gerektiğini, müdahale aşamasında çocuğa hangi sıra ile nasıl destek olacağını çok iyi bilmektedir. Aynı zamanda ön test-müdahale-son test aşamaları süresince çocuğu akıcı biçimde yönlendirebilmeli, çalışmayı bölmeden ya da duraksamadan devam etmiştir. Bunun yanı sıra çocuğun davranışlarını çok iyi gözlemleyerek her bir görevin hem ön test hem de müdahale aşamalarında o görev boyunca çocuğun sergilediği davranışları davranış gözlem ölçeğinde kodlayarak işaretlemiştir.

Ölçeğin her bir çocukla uygulama süresi ortalama olarak 45 dk ile 60 dk arası sürmektedir. Her bir görev kendi içerisinde farklı sürelerde dir. Uygulamalar sırasında çocuk çalışmaya devam etmek istemediğini ya da sıkıldığını söylerse; ilgili görevin davranış gözlem ölçeğinde çocuğun bu talebine yönelik kodlama yapıldıktan sonra o görev bitiminde uygulamaya ara verilebilir. Her bir alt ölçek kendi içerisinde bütünlüğünü sağladığı (görevler bölünmediği) sürece, alt ölçekler arasında molalar verilerek ölçme aracının tamamının uygulanması bir güne yayılabilir. Ölçek uygulaması sonunda, her bir çocuğa teşekkür edilerek sınıflarına dönmeleri için eşlik edilmiştir.

2.2. Verilerin Analizi

Elde edilen veriler bir istatistik paket programı aracılığıyla analiz edilmiş ve çözümlenmiştir. Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışmaları ile ilgili olarak aşağıdaki istatistiksel işlem ve analizler gerçekleştirilmiştir.

Geçerlilik;

- Türkçe ölçek formunun İngilizce'sinin ölçeğin geliştiricisi ve sahibi olan Dr. Lidz tarafından incelenmiş ve onaylanmış olması kapsam geçerliği bakımından önemli bir katkıdır.
- "Görevler Bölümü Alt Ölçekleri" için; yapı geçerliliği açısından değerlendirmek üzere ön test ile son test arasındaki puan artışları varyans analizi ile analiz edilmiştir.
- BİÜÖ'nün yapı geçerliğini değerlendirmek amacıyla; "Görevler Bölümü Alt Ölçekleri" ön test puanları ile her bir ölçekten elde edilen "Davranış Gözlem Ölçeği" alt kategorileri ön test puanları arasındaki korelasyon incelenmiştir.
- BİÜÖ'nün yapı geçerliğini değerlendirmek amacıyla; "Görevler Bölümü Alt Ölçekleri" son test puanları ile her bir ölçekten elde edilen "Davranış

Gözlem Ölçeği” alt kategorileri müdahale aşaması puanları arasındaki korelasyon incelenmiştir

- “Görevler Bölümü Alt Ölçekleri”nin kriter geçerliğini sınamak amacıyla Türkiye’de kullanılan ve geçerlik-güvenirliği yapılmış olan Bilişsel Yetenekler Testi ile korelasyonu incelenmiştir.
- “Davranış Gözlem Ölçeği” alt boyutunun kriter geçerliğini sınamak amacıyla Türkiye’de kullanılan ve geçerlik-güvenirliği yapılmış olan Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği ile korelasyonu incelenmiştir.

Güvenirlik;

- “Görevler Bölümü Alt Ölçekleri” ve “Davranış Gözlem Ölçeği”nin güvenirliği iç tutarlılık katsayısının (cronbach’s alpha) hesaplanmasıyla elde edilmiştir.
- Ölçeğin test içi tutarlılığını belirleyebilmek amacıyla “Görevler Bölümü Alt Ölçekleri”nin birbiriyle ve Görevler Bölümü Alt Ölçekleri Toplam Puanı ile korelasyonu ve “Davranış Gözlem Ölçeği” alt kategorilerinin birbiriyle ve Davranış Gözlem Ölçeği Toplam Puanı ile korelasyonu incelenmiştir.
- Davranış Gözlem Ölçeği için hakemler arası korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın amacına uygun olarak BİÜÖ’nün geçerlik ve güvenirliğine ilişkin yapılan veri analizleri sonucunda elde edilen bulgular bu bölümde incelenmiştir. Bu bağlamda öncelikle BİÜÖ’nün Görevler Bölümü alt ölçekleri ve Davranış Gözlem Ölçeğinin yapı geçerliği ile kriter geçerliğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu kapsamda Görevler Bölümü alt ölçekleri’nin ön test ile son test arasındaki puan artışları varyans analizi ile analiz edilmiştir. Analizden elde edilen bulgular tablo 1 ile tablo 7 arasında sunulmaktadır.

Tablo 1. BİÜÖ Sınıflandırma alt ölçeği ön test-son test puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan ilişkili grup t testi sonuçları

	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Sınıflandırma alt ölçeği ön test	155	5.64	2.79	154	-19.53	.000*
Sınıflandırma alt ölçeği son test	155	8.94	2.61			

* $p < .001$

Tablo 1’e göre BİÜÖ Sınıflandırma alt ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p < .001$). Çocukların sınıflandırma alt ölçeği toplam puan ortalamalarına bakıldığında son test ortalama puanlarının ($X=8.94$) ön test ortalama puanlarından ($X=5.64$) yüksek olduğu, farklılığın son test lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 2. BİÜÖ Kısa Süreli İşitsel Bellek alt ölçeği ön test-son test puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan ilişkili grup t testi sonuçları

	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Kısa süreli işitsel bellek alt ölçeği ön test	158	8.04	3.63	157	3.63	.000*
Kısa süreli işitsel bellek alt ölçeği son test	158	12.05	3.12			
Kısa süreli işitsel bellek alt ölçeği ön test	158	8.04	3.63	157	3.12	.000*
Kısa süreli işitsel bellek alt ölçeği bir süre sonra yeniden hatırlama	158	10.13	3.43			
Kısa süreli işitsel bellek alt ölçeği son test	158	12.05	3.12	157	3.63	.000*
Kısa süreli işitsel bellek alt ölçeği bir süre sonra yeniden hatırlama	158	10.13	3.43			

* $p < .001$

Tablo 2. incelendiğinde BİÜÖ Kısa Süreli İşitsel Bellek alt ölçeği ön test ve son test puanları arasında; ön test ve bir süre sonra yeniden hatırlama testi puanları arasında; son test ve bir süre sonra yeniden hatırlama testi puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p < .001$). Kısa Süreli İşitsel Bellek alt ölçeği toplam puan ortalamalarına bakıldığında son test ortalama puanlarının ($\bar{X} = 12.05$) ön test ortalama puanlarından ($\bar{X} = 8.04$) yüksek olduğu, bir süre sonra yeniden hatırlama testi ortalama puanlarının ($\bar{X} = 10.13$) ön test ortalama puanlarından ($\bar{X} = 8.04$) yüksek olduğu ve son test ortalama puanlarının ($\bar{X} = 12.05$) bir süre sonra yeniden hatırlama testi ortalama puanlarından ($\bar{X} = 10.13$) yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 3. BİÜÖ Kısa Süreli Görsel Bellek alt ölçeği ön test-son test puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan ilişkili grup t testi sonuçları

	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Kısa süreli görsel bellek alt ölçeği ön test	158	7.72	1.81	157	-16.52	.000*
Kısa süreli görsel bellek alt ölçeği son test	158	9.90	2.28			

* $p < .001$

Tablo 3'e göre BİÜÖ Kısa Süreli Görsel Bellek alt ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p < .001$). Çocukların Kısa Süreli Görsel Bellek alt ölçeği toplam puan ortalamaları incelendiğinde son test

ortalama puanlarının ($\bar{X}=9.90$) ön test ortalama puanlarından ($\bar{X}=7.72$) yüksek olduğu, farklılığın son test lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 4. BİÜÖ Örüntü Alt Ölçeği ön test-son test puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan ilişkili grup t testi sonuçları

	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Örüntü alt ölçeği ön test	53	6.078	3.66	52	-6.49	.000*
Örüntü alt ölçeği son test	53	9.81	4.05			

* $p<.001$

Tablo 4. incelendiğinde BİÜÖ Örüntü alt ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p<.001$). Örüntü alt ölçeği toplam puan ortalamaları incelendiğinde son test ortalama puanlarının ($\bar{X}=9.81$) ön test ortalama puanlarından ($\bar{X}=6.08$) yüksek olduğu, farklılığın son test lehine olduğu belirlenmiştir.

Tablo 5. BİÜÖ Bakış Açısı Alma alt ölçeği ön test-son test puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan ilişkili grup t testi sonuçları

	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Bakış açısı alma alt ölçeği ön test	152	10.89	3.29	151	-10.47	.000*
Bakış açısı alma alt ölçeği son test	152	12.76	2.61			

* $p<.001$

Tablo 5'e göre BİÜÖ Bakış Açısı Alma alt ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p<.001$). Bakış Açısı Alma alt ölçeği toplam puan ortalamaları incelendiğinde son test ortalama puanlarının ($\bar{X}=12.76$) ön test ortalama puanlarından ($\bar{X}=10.89$) yüksek olduğu, farklılığın son test lehine olduğu bulunmuştur.

Tablo 6. BİÜÖ Sözel Planlama alt ölçeği ön test-son test puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan ilişkili grup t testi sonuçları

	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Sözel planlama alt ölçeği ön test	158	10.79	2.72	157	-10.76	.000*
Sözel planlama alt ölçeği son test	158	12.18	2.24			

* $p<.001$

Tablo 6'ya göre BİÜÖ Sözel Planlama alt ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p<.001$). Sözel Planlama Alt Ölçeği toplam puan ortalamaları incelendiğinde son test ortalama puanlarının (\bar{X}

=12.18) ön test ortalama puanlarından (\bar{X} =10.79) yüksek olduğu, farklılığın son test lehine olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 7. BİÜÖ Toplam Puanı ön test-son test puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan ilişkili grup t testi sonuçları

	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
BİÜÖ ön test toplam	158	56.00	14.03	157	-2.58	.011*
BİÜÖ son test toplam	158	58.46	8.58			

* $p < .05$

Tablo 7.'ye göre BİÜÖ ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). BİÜÖ toplam puan ortalamaları incelendiğinde son test ortalama puanlarının (\bar{X} =58.46) ön test ortalama puanlarından (\bar{X} =56.00) yüksek olduğu, bu farklılığın son test lehine olduğu görülmektedir.

BİÜÖ'nün yapı geçerliğini değerlendirmek amacıyla; "Görevler Bölümü alt ölçekleri" ön test puanları ile her bir ölçekten elde edilen "Davranış Gözlem Ölçeği" alt boyutları ön test puanları arasındaki korelasyon incelenmiştir. BİÜÖ Görevler Bölümü alt ölçekleri ön testleri ile BİÜÖ Davranış Gözlem Boyutları ön testleri arasındaki ilişkiye ait spearman sıra farkları korelasyon katsayısı sonuçlarına göre; BİÜÖ Sınıflandırma alt ölçeği ön testi ile BİÜÖ Davranış Gözlem Ölçeği alt boyutları ön testi; Özdüzenleme ($r = .393$, $p < .001$), Esneklik ($r = .337$, $p < .001$), Motivasyon ($r = .306$, $p < .001$) ve Etkileşim ($r = .473$, $p < .001$) boyutları arasında pozitif yönlü orta düzeyde; Sebat ($r = .266$, $p < .05$) alt boyutuyla arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır. Hayal Kırıklığı ile Başa Çıkma ($r = -.413$, $p < .001$) boyutunda ise negatif yönlü orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir.

BİÜÖ Kısa Süreli İşitsel Bellek alt ölçeği ön testi ile BİÜÖ Davranış Gözlem Ölçeği alt boyutları ön testi; Özdüzenleme ($r = .426$, $p < .001$), Sebat ($r = .429$, $p < .001$), Esneklik ($r = .306$, $p < .001$) ve Etkileşim ($r = .471$, $p < .001$) boyutları arasında pozitif yönlü orta düzeyde; Motivasyon ($r = .297$, $p < .001$) boyutuyla arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır. Hayal Kırıklığı ile Başa Çıkma ($r = -.319$, $p < .001$) boyutunda ise negatif yönlü orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir.

BİÜÖ Kısa Süreli Görsel Bellek alt ölçeği ön testi ile BİÜÖ Davranış Gözlem Ölçeği alt boyutları ön testi; Özdüzenleme ($r = .347$, $p < .001$) ve Etkileşim ($r = .308$, $p < .001$) boyutları arasında pozitif yönlü orta düzeyde; Sebat ($r = .208$, $p < .05$) ve Motivasyon ($r = .261$, $p < .05$) boyutları ile arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır. Hayal Kırıklığı ile Başa Çıkma ($r = -.279$, $p < .001$) boyutunda ise negatif yönlü düşük düzeyde ilişki olduğu görülmektedir.

BİÜÖ Örüntü alt ölçeği ön testi ile BİÜÖ Davranış Gözlem Ölçeği alt boyutları ön testi; Özdüzenleme ($r = .474$, $p < .001$), Sebat ($r = .422$, $p < .001$), Esneklik ($r = .430$, $p < .001$), Motivasyon ($r = .442$, $p < .001$) ve Etkileşim ($r = .414$,

$p<.001$) boyutları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Hayal Kırıklığı ile Başa Çıkma ($r=-.421$, $p<.001$) boyutunda ise negatif yönlü orta düzeyli ilişki olduğu görülmektedir.

BİÜÖ Bakış Açısı Alma alt ölçeği ön testi ile BİÜÖ Davranış Gözlem Ölçeği alt boyutları ön test aşaması; Özdüzenleme ($r=.316$, $p<.001$), Sebat ($r=.244$, $p<.05$), Esneklik ($r=.341$, $p<.001$) ve Motivasyon ($r=.353$, $p<.001$) arasında pozitif yönlü düşük düzeyde; Hayal Kırıklığı ile Başa Çıkma ($r=-.427$, $p<.001$) ise negatif yönlü düşük düzeyde ilişki vardır. Etkileşim ($r=.471$, $p<.001$) alt boyutuyla arasında ise pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır.

BİÜÖ Sözleş Planlama alt ölçeği ön testi ile BİÜÖ Davranış Gözlem Ölçeği alt boyutları ön test aşaması; Özdüzenleme, Sebat, Hayal Kırıklığı ile Başa Çıkma, Esneklik, Motivasyon ve Etkileşim Boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p>.05$).

BİÜÖ Görevler Bölümü alt ölçeği son testleri ile BİÜÖ Davranış Gözlem Boyutları müdahale aşaması arasındaki ilişkiye ait spearman sıra farkları korelasyon katsayısı sonuçları incelendiğinde ise; BİÜÖ Sınıflandırma alt ölçeği son testi ile BİÜÖ Davranış Gözlem Ölçeği Alt Boyutları müdahale aşaması; Özdüzenleme ($r=.394$, $p<.001$), Esneklik ($r=.307$, $p<.001$) ve Duyarlılık ($r=.403$, $p<.001$) boyutları arasında pozitif yönlü orta düzeyde; Sebat ($r=.201$, $p<.05$), Motivasyon ($r=.159$, $p<.05$) ve Etkileşim ($r=.162$, $p<.05$) boyutlarıyla arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır. Hayal Kırıklığı ile Başa Çıkma ($r=-.415$, $p<.001$) boyutunda ise negatif yönlü orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir.

BİÜÖ Kısa Süreli İşitsel Bellek ölçeği son testi ile BİÜÖ Davranış Gözlem Ölçeği alt boyutları müdahale aşaması; Özdüzenleme ($r=.347$, $p<.001$), Esneklik ($r=.347$, $p<.001$), Etkileşim ($r=.346$, $p<.001$) ve Duyarlılık ($r=.536$, $p<.001$) boyutları arasında pozitif yönlü orta düzeyde; Sebat ($r=.278$, $p<.001$) ve Motivasyon ($r=.243$, $p<.05$) boyutları ile arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır. Hayal Kırıklığı ile Başa Çıkma ($r=-.379$, $p<.001$) boyutunda ise negatif yönlü orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir.

BİÜÖ Kısa Süreli Görsel Bellek alt ölçeği son testi ile BİÜÖ Davranış Gözlem Ölçeği alt boyutları müdahale aşaması; Özdüzenleme ($r=.437$, $p<.001$), Motivasyon ($r=.373$, $p<.001$), Etkileşim ($r=.315$, $p<.001$) ve Duyarlılık ($r=.456$, $p<.001$) boyutları arasında pozitif yönlü orta düzeyde; Sebat ($r=.286$, $p<.001$) ve Esneklik ($r=.201$, $p<.05$) boyutları ile arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır. Hayal Kırıklığı ile Başa Çıkma ($r=-.377$, $p<.001$) boyutunda ise negatif yönlü orta düzeyli ilişki olduğu görülmektedir.

BİÜÖ Örüntü Alt Ölçeği Son Testi ile BİÜÖ Davranış Gözlem Ölçeği Alt Boyutları müdahale aşaması; Esneklik ($r=.278$, $p<.05$), Motivasyon ($r=.367$, $p<.05$) ve Duyarlılık ($r=.356$, $p<.05$) boyutları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır.

BİÜÖ Bakış Açısı Alma alt ölçeği son testi ile BİÜÖ Davranış Gözlem Ölçeği alt boyutları müdahale aşaması; Özdüzenleme ($r=.222$, $p<.05$), Esneklik

($r=.286$, $p<.001$) ve Motivasyon ($r=.361$, $p<.001$) arasında pozitif yönlü düşük düzeyde; Hayal Kırıklığı ile Başa Çıkma ($r=-.380$, $p<.001$) arasında ise negatif yönlü düşük düzeyde ilişki vardır. Etkileşim ($r=.478$, $p<.001$) ve Duyarlılık ($r=.522$, $p<.001$) alt boyutlarıyla arasında ise pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır.

BİÜÖ Sözel Planlama alt ölçeği son testi ile BİÜÖ Davranış Gözlem Ölçeği alt boyutları Müdahale Aşaması; Özdüzenleme, Sebat, Hayal Kırıklığı ile Başa Çıkma, Esneklik, Motivasyon, Etkileşim ve Duyarlılık boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p>.05$).

BİÜÖ'nün Görevler Bölümü Alt Ölçekleri ve Davranış Gözlem Ölçeğinin kriter geçerliğine ilişkin bulgular Tablo 8 ve Tablo 9'da sunulmaktadır.

Tablo 8. BİÜÖ Görevler Bölümü Alt Ölçekleri ile Bilişsel Yetenekler Testi arasındaki ilişkiler

BİÜÖ Görevler Bölümü Alt Ölçekleri		Bilişsel Yetenekler Testi Sözel Boyut	Bilişsel Yetenekler Testi Sayısal Boyut	Bilişsel Yetenekler Testi Sözel Olmayan Boyutu	Bilişsel Yetenekler Toplam Puan
Sınıflandırma Alt Ölçeği Ön Test	r	.462(**)	.292	.814(**)	.508(**)
	p	.008	.105	.000	.003
	n	32	32	32	32
Kısa Süreli İşitsel Bellek Alt Ölçeği Ön Test	r	.153	.464(**)	.428(*)	.410(*)
	p	.402	.007	.015	.020
	n	32	32	32	32
Kısa Süreli Görsel Bellek Alt Ölçeği Ön Test	r	-.262	.353(*)	.056	.072
	p	.148	.048	.762	.693
	n	32	32	32	32
Örüntü Alt Ölçeği Ön Test	r	.289	.441(*)	.399(*)	.427(*)
	p	.109	.012	.024	.015
	n	32	32	32	32
Bakış Açısı Alma Alt Ölçeği Ön Test	r	.401(*)	.386(*)	.274	.464(**)
	p	.023	.029	.130	.007
	n	32	32	32	32
Sözel Planlama Alt Ölçeği Ön Test	r	.351(*)	.247	.408(*)	.350(*)
	p	.049	.174	.020	.049
	n	32	32	32	32
BİÜÖ Toplam Puanı	r	.394(*)	.560(**)	.606(**)	.584(**)
	p	.026	.001	.000	.000
	n	32	32	32	32

Tablo 8.'e göre BİÜÖ ile Bilişsel Yetenekler Testi arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki ($r=.584$, $p<.001$) olduğu görülmektedir. BİÜÖ Görevler Bölümü Alt Ölçeklerinden Sınıflandırma Alt Ölçeği ile en yüksek oranda ilişkisi olan Bilişsel Yetenekler Testi Sözel Olmayan Boyutudur. Bu ilişki pozitif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkidir ($r=.814$, $p<.001$). BİÜÖ Kısa Süreli

İşitsel Bellek Alt Ölçeği ile en yüksek oranda ilişkisi olan Bilişsel Yetenekler Testi ise Sayısal Boyuttur. Mevcut anlamlı ilişkinin pozitif yönlü ve orta düzeyde olduğu ($r = .464, p < .05$) görülmektedir. BİÜÖ Kısa Süreli Görsel Bellek Alt Ölçeği ile ilişkili olan Bilişsel Yetenekler Testi nin tek alt boyutu Sayısal Boyuttur. Bu ilişki pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişkidir ($r = .353, p < .05$). BİÜÖ Örüntü Alt Ölçeği ile en yüksek oranda ilişkisi olan Bilişsel Yetenekler Testi Sayısal Boyuttur. Bu ilişki pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkidir ($r = .441, p < .05$). BİÜÖ Bakış Açısı Alma Alt Ölçeği ile en yüksek oranda ilişki Bilişsel Yetenekler Testi toplam puanı arasındadır. Bu ilişki pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkidir ($r = .464, p < .05$). BİÜÖ Sözel Planlama Alt Ölçeği ile en yüksek oranda ilişkisi olan Bilişsel Yetenekler Testi Sözel Olmayan Boyutu arasında olup; pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkidir ($r = .408, p < .05$).

Tablo 9. BİÜÖ Davranış Gözlem Ölçeği ile Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği arasındaki ilişkiler

BİÜÖ Davranış Gözlem Ölçeği Alt Boyutları		Öz Düzenleme Ölçeği Olumlu Duygu Alt Testi	Öz Düzenleme Ölçeği Dikkat Dürtü Alt Testi	Öz Düzenleme Ölçeği Toplam Puanı
DGÖ Ön Test Öz Düzenleme Alt Boyutu	r	.190	.601(**)	.533(**)
	p	.299	.000	.002
	n	32	32	32
DGÖ Ön Test Sebat Alt Boyutu	r	.157	.613(**)	.525(**)
	p	.390	.000	.002
	n	32	32	32
DGÖ Ön Test Hayal Kırıklığı ile Başa Çıkma Alt Boyutu	r	-.292	-.383(*)	-.429(*)
	p	.105	.030	.014
	n	32	32	32
DGÖ Ön Test Esneklik Alt Boyutu	r	.363(*)	-.019	.174
	p	.041	.919	.342
	n	32	32	32
DGÖ Ön Test Motivasyon Alt Boyutu	r	.640(**)	.107	.408(*)
	p	.000	.559	.020
	n	32	32	32
DGÖ Ön Test Etkileşim Alt Boyutu	r	.386(*)	.141	.301
	p	.029	.441	.094
	n	32	32	32
DGÖ Toplam Puanı	r	.414(*)	.171	.337
	p	.018	.350	.059
	n	32	32	32

Tablo 9.'a göre BİÜÖ Davranış Gözlem Ölçeği ile Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Olumlu Duygu Alt Testi arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki ($r = .414, p < .05$) olduğu görülmektedir. BİÜÖ DGÖ Öz Düzenleme Alt Boyutu ve Sebat Alt Boyutu ile Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Dikkat Dürtü Alt Testi ve Toplam Puanları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki ($r = .601, p < .05; r = .533, p < .05$) ($r = .613, p < .05; r = .525, p < .05$) bulunmaktadır. BİÜÖ Görevler Bölümü Alt Boyutlarından Esneklik ve Etkileşim Alt Boyutlarıyla Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Olumlu Duygu Alt Testi arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişki ($r = .363, p < .05; r = .386, p < .05$) belirlenmiştir. BİÜÖ DGÖ Motivasyon Alt Boyutu ile Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Olumlu Duygu Alt Testi ve Toplam Puanı arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki ($r = .640, p < .05; r = .408, p < .05$) bulunmuştur. BİÜÖ DGÖ Hayal Kırıklığı ile Başa Çıkma Alt Boyutu ile Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Dikkat Dürtü Alt Testi ve Toplam Puanları arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişki ($r = .383, p < .05; r = -.429, p < .05$) bulunmaktadır.

BİÜÖGörevler Bölümü Alt Ölçekleri ile Davranış Gözlem Ölçeğine ait güvenilirlik katsayıları (cronbach alpha) hesaplanmıştır. Davranış Gözlem Ölçeğine ilişkin hesaplama yapılırken özellikle hayal kırıklığı ile başa çıkma ve esneklik alt boyutlarında gözlenmeyen durumların 0 puan alması sebebiyle ortalamayı düşürücü etkisini azaltmak için; davranış gözlem ölçeğinden alınan puanlar Görevler Alt Bölümü Ölçeklerine eklenerek (gömülü olarak) hesaplanmıştır. BİÜÖ Görevler Bölümü Alt Ölçekleri Ön Test Uygulamasına ilişkin cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .749 olarak görülürken; BİÜÖ Davranış Gözlem Ölçeği cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .997 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin test içi tutarlılığını belirleyebilmek amacıyla “Görevler Bölümü Alt Ölçekleri”nin birbiriyle ve Görevler Bölümü Alt Ölçekleri Toplam Puanı ile korelasyonu ve “Davranış Gözlem Ölçeği” alt kategorilerinin birbiriyle ve Davranış Gözlem Ölçeği Toplam Puanı ile korelasyonu tablo 10 ve tablo 11’de incelenmiştir.

Tablo 10. BİÜÖ Görevler Bölümü Alt Ölçeklerinin ön test puanları korelasyonu

BİÜÖ Görevler Bölümü Alt Ölçekleri	Sınıflandırma alt ölçeği ön test	Kısa süreli işitsel bellek alt ölçeği ön test	Kısa süreli görsel bellek alt ölçeği ön test	Örüntü alt ölçeği ön test	Bakış açısı alma alt ölçeği ön test	Sözel planlama alt testi ön test	BİÜÖ toplam puan ön test
Sınıflandırma alt ölçeği ön test	r p n	1 .479(**) 158	.476(**) .000 158	.497(**) .000 158	.496(**) .000 158	.274(**) .000 158	.759(**) .000 158
Kısa süreli işitsel bellek alt ölçeği ön test	r p n	.479(**) .000 158	1 .000 158	.315(**) .000 158	.399(**) .000 158	.407(**) .000 158	.317(**) .000 158
Kısa süreli görsel bellek	r p	.476(**) .000	.315(**) .000	1 .000	.341(**) .000	.367(**) .050	.157(*) .000

alt ölçeği ön test	n	158	158	158	158	158	158	158
Örüntü alt ölçeği ön test	r	.497(**)	.399(**)	.341(**)	1	.407(**)	.256(**)	.789(**)
	p	.000	.000	.000		.000	.001	.000
	n	158	158	158	158	158	158	158
Bakış açısı alma alt ölçeği ön test	r	.496(**)	.407(**)	.367(**)	.407(**)	1	.337(**)	.720(**)
	p	.000	.000	.000	.000		.000	.000
	n	158	158	158	158	158	158	158
Sözel planlama alt ölçeği ön test	r	.274(**)	.317(**)	.157(*)	.256(**)	.337(**)	1	.534(**)
	p	.000	.000	.050	.001	.000		.000
	n	158	158	158	158	158	158	158
BİÜO toplam puan ön test	r	.759(**)	.714(**)	.561(**)	.789(**)	.720(**)	.534(**)	1
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	
	n	158	158	158	158	158	158	158

Tablo 10. incelendiğinde BİÜÖ Görevler Bölümü Alt Ölçekleri ön testlerinin tamamının BİÜÖ toplam puanı ile pozitif yönlü ilişkisi olduğu görülmektedir. Bu ilişkinin değeri ise Sınıflandırma alt ölçeği ön test puanı için ($r=.759$, $p<.001$), Kısa süreli işitsel bellek alt ölçeği ön test puanı için ($r=.714$, $p<.001$), Örüntü alt ölçeği ön test puanı için ($r=.789$, $p<.001$) ve Bakış açısı alma alt ölçeği ön test puanı için ($r=.720$, $p<.001$) olmak üzere pozitif yönlü yüksek dereceli iken; Kısa süreli görsel bellek alt ölçeği ön test puanı için ($r=.561$, $p<.001$) ve Sözel planlama alt ölçeği ön test puanı için ($r=.534$, $p<.001$) olmak üzere pozitif yönlü orta derecelidir.

Tablo 11. BİÜÖ Davranış Gözlem Ölçeği Alt Boyutlarının ön test puanları korelasyonu

BİÜÖ Davranış Gözlem Ölçeği Alt Boyutları	Oz düzenleme alt boyutu on test toplam puanı	Sebat alt boyutu on test toplam puanı	Hayal kırıklığı ile başa çıkma alt boyutu on test toplam puanı	Esneklik alt boyutu on test toplam puanı	Motivasyon alt boyutu on test toplam puanı	Etkileşim alt boyutu on test toplam puanı	Davranış Gözlem Ölçeği Ön Test Toplam Puanı
Ozduzenleme alt boyutu on test toplam puanı	r	1,000	.654(**)	-.409(**)	.273(**)	.492(**)	.474(**)
	p	.	.000	.000	.001	.000	.000
	n	158	158	158	158	158	158
Sebat alt boyutu on test toplam puanı	r	.654(**)	1,000	-.337(**)	.225(**)	.420(**)	.452(**)
	p	.000	.	.000	.004	.000	.000
	n	158	158	158	158	158	158
Hayal kırıklığı ile başa çıkma alt boyutu on test toplam puanı	r	-.409(**)	-.337(**)	1,000	-.079	-.434(**)	-.458(**)
	p	.000	.000	.	.322	.000	.000
	n	158	158	158	158	158	158
Esneklik alt boyutu on test toplam puanı	r	.273(**)	.225(**)	-.079	1,000	.428(**)	.363(**)
	p	.001	.004	.322	.	.000	.000
	n	158	158	158	158	158	158
Motivasyon alt boyutu on test toplam puanı	r	.492(**)	.420(**)	-.434(**)	.428(**)	1,000	.665(**)
	p	.000	.000	.000	.000	.	.000
	n	158	158	158	158	158	158

Etkileşim alt boyutu on test toplam puanı	r	.474(**)	.452(**)	-.458(**)	.363(**)	.665(**)	1,000	.566(**)
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.	.000
	n	158	158	158	158	158	158	158
Davranış Gözlem Ölçeği Ön Test Toplam Puanı	r	.468(**)	.456(**)	.044	.825(**)	.600(**)	.566(**)	1,000
	p	.000	.000	.584	.000	.000	.000	.
	n	158	158	158	158	158	158	158

Tablo 11.'e göre BIÜÖ Davranış Gözlem Ölçeği Ön Test Toplam Puanı ile Özdüzenleme ($r=.468, p<.001$), Sebati ($r=.456, p<.001$), Motivasyon ($r=.600, p<.001$) ve Etkileşim ($r=.566, p<.001$) arasında pozitif yönlü orta düzeyde; Esneklik ($r=.825, p<.001$) alt boyutuyla arasında ise pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Hayal Kırıklığı ile Başa Çıkma alt boyutuyla ise ilişkili olmadığı ($r=.044, p>.05$) görülmektedir.

Davranış Gözlem Ölçeğinin güvenilirliğini incelemek amacıyla; araştırmacı tarafından yapılan ölçek uygulaması sırasında davranış gözlem ölçeği, araştırmacı ve okul öncesi eğitim mezunu, alanında deneyimli, çocuklarla değerlendirme uygulamaları yapmış bir hakem tarafından kodlanmıştır. Davranış Gözlem Ölçeğinin alt boyutlarının ön test uygulamalarında hakem 1 ve hakem 2 tarafından yapılan kodlamaların ilişkisi pearson korelasyon katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Buna göre öz düzenleme alt boyutunda hakemler arası korelasyon katsayısının ($r=.968, p<.001$), sebat alt boyutunda ($r=.944, p<.001$), hayal kırıklığı ile başa çıkma alt boyutunda ($r=.975, p<.001$), esneklik alt boyutunda ($r=.988, p<.001$), motivasyon alt boyutunda ($r=.914, p<.001$) ve etkileşim alt boyutunda ($r=.982, p<.001$) olmak üzere pozitif yönlü yüksek dereceli ilişki olduğu görülmektedir. Davranış Gözlem Ölçeği alt boyutlarının müdahale aşamasında hakem 1 ve hakem 2 tarafından yapılan kodlamaların ilişkisi pearson korelasyon katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Buna göre öz düzenleme alt boyutunda hakemler arası korelasyon katsayısının ($r=.901, p<.001$), sebat alt boyutunda ($r=.921, p<.001$), hayal kırıklığı ile başa çıkma alt boyutunda ($r=.968, p<.001$), esneklik alt boyutunda ($r=.992, p<.001$), motivasyon alt boyutunda ($r=.969, p<.001$), etkileşim alt boyutunda ($r=.943, p<.001$) ve duyarlılık alt boyutunda ($r=.951, p<.001$) olmak üzere pozitif yönlü yüksek dereceli ilişki olduğu görülmektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Ölçmede geçerlik, ölçülmek istenilen beceri ya da özelliklerin ölçülebilmiş olma derecesidir. Başka bir ifade ile ölçülmek istenen özelliğin başka şeylerle karıştırılmadan ölçülebiliyor olması ve bir araştırmadan doğru çıkarımlar yapılabilmesi ile ilgilidir (Christensen, Johnson & Turner, 2015, s.207; Karasar, 2014, s.151). Bazı araştırmacılar geçerliğin alt boyutlarını tanımlarken daha geniş anlamlar belirlemişlerdir (DeVellis, 2014, s.59). Christensen, Johnson ve Turner (2015, s.183) nicel araştırmalarda geçerlik türlerini: istatistiksel sonuç geçerliği, yapı geçerliği, iç geçerlik ve dış geçerlik olmak üzere dört başlıkta tanımlamıştır.

Büyüköztürk (2010, s.167) ise geçerlik tekniklerini üç başlıkta gruplandırmaktadır. Bunlar; kapsam geçerliği, ölçüt bağımlı geçerlik (kriter geçerliği) ve yapı geçerliğidir. Geçerlikle ilgili kurallar ve ilkeler tüm değerlendirme araçları için kullanılmalıdır. Bunlara performans değerlendirme araçları da dahildir. Güvenirlik ve karşılaştırılabilirlik gibi diğer temel ölçümlerde olduğu üzere performans değerlendirme türündeki çalışmalarda da sistematik bir yaklaşım belirlenmelidir (Messick, 1995).

Bilişsel süreçler yapı geçerliği bakımından analiz edilirken; o sürecin yer alacağı bir görev ya da görevler belirlenerek o görevle ilişkili bağlılıkla ilgili olmalıdır (Messick, 1995). BİÜÖbelirli görevlerin ön testte değerlendirilerek ardından müdahale aşaması ile öğretim ve son testle değerlendirilme yapısına sahip olması sebebiyle ölçeğin yapı geçerliği farklı araştırmacılar tarafından (Calero & diğ., 2013; Cho ve Hwang, 2010; Lidz 2000b; Van Der Aalsvoort ve Lidz, 2007; Wiedl, Mata, Waldorf & Calero, 2014) çocukların ön test puanlarından son test puanlarına olan artışın anlamlılığı incelenerek gerçekleştirilmiştir.

Ölçeğin dayandığı dinamik değerlendirme felsefesine uygun olarak, çocukların müdahale aşamasındaki aracılık ile ön testten son teste edindikleri kazanımların varyans analizi ile incelenmesi sonucunda Görevler Bölümü Alt Ölçeklerinin tamamının (Sınıflandırma, Kısa Süreli İşitsel Bellek, Kısa Süreli Görsel Bellek, Örüntü Tamamlama, Bakış Açısı Alma ve Sözel Planlama) ön test ve son test puanları arasında $p<.001$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmaktadır. Coolican (2014, s.429) $p<.05$ düzeyini anlamlı farklılık, $p<.01$ düzeyini oldukça anlamlı farklılık olarak yorumlarken; $p<.001$ düzeyini binde birlik bir yanılıyla, şans faktörünü de neredeyse tamamen eleyerek ulaşılan en hassas anlamlılık düzeyi olduğunu belirtmiştir. Bu durumda BİÜÖ alt ölçekleri yapı geçerliği bakımından en hassas anlamlılık düzeyine sahiptir.

BİÜÖ'nün özgün yapısı gereği her bir alt ölçeğin uygulanması (görev) sırasında çocukların davranışları da gözlenmekte ve puanlanmaktadır. Bu yapıya uygun olarak yapı geçerliğini değerlendirmek amacıyla yapılan bir başka analiz ise "Görevler Bölümü Alt Ölçekleri" ön test puanları ile her bir ölçekten elde edilen "Davranış Gözlem Ölçeği" alt kategorileri ön test puanları arasındaki korelasyonun incelenmesidir. Buna göre "Sözel Planlama" alt ölçeği dışındaki tüm alt ölçeklerin "Davranış Gözlem Ölçeği" alt boyutlarıyla $p<.001$ ve $p<.05$ düzeylerinde ilişkili oldukları görülmüştür. Bu durumun nedeni araştırıldığında sözel planlama alt ölçeği ön test puanları incelenmiş ve çocukların ölçme aracından alınabilecek maksimum puana çok yakın puanlar elde ettikleri belirlenmiştir. Yapılan ölçüm sonucunda elde edilen puanların çoğunun ölçme aracından alınabilecek en yüksek puana yakın olduğu zamanlarda ortaya çıkan bu durum tavan etkisi olarak adlandırılmaktadır (Coolican, 2014, s.405). Tavan etkisi bir anlamda dağılımın en üst değere yakın bir noktada yığılmasıdır (Coolican, 2014, s.389). Araştırmada elde edilen mevcut durum göz önünde bulundurulduğunda oluşan tavan etkisi sonucunda sözel planlama ön testi ile davranış gözlem ölçeği alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki

elde edilmediği düşünülmektedir. “Görevler Bölümü Alt Ölçekleri” son test puanları ile her bir ölçekten elde edilen “Davranış Gözlem Ölçeği” alt kategorileri müdahale aşaması puanları arasındaki korelasyon incelendiğinde ise örüntü tamamlama alt ölçeğinin yalnızca esneklik, motivasyon ve duyarlılık alt boyutları ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bu duruma araştırmanın çalışma grubunu oluşturan toplam 158 çocuktan 103 çocuğun “Örüntü Tamamlama” alt ölçeğinin kuralı gereği ön test aşamasını müdahale aşamasına geçmeksizin tamamlayarak; yalnızca 53 çocuğa örüntü alt ölçeğinde müdahale aşaması uygulanmış olmasının sebep olduğu düşünülmektedir.

Geçerlik teknikleri arasından test puanlarının araştırmacı tarafından yapılan literatür taramasına uygun olarak belirlenen bir ya da birkaç dış ölçütle ilişkisinin incelenmesine dayalı olan geçerlik türü kriter geçerliğidir (Büyüköztürk, 2010, s.169). BİÜÖ kullanılarak yapılan kriter geçerliliği analizleri incelendiğinde (Mac Donald, 2006’dan akt., Haywood & Lidz, 2007; Lidz, 2004; Lidz ve Van Der Aalsvoort, 2005; Mata & Calero, 2014) farklı zeka testlerinin kullanıldığı görülmüştür. Bilişsel gelişim ve bilişsel işlevlerle ilgili olarak ülkemizde mevcut kullanılan ölçme araçları incelendiğinde BİÜÖ’ye benzer nitelikte olan “Bilişsel Yetenekler Testi-Form 6” kriter geçerliği analizi için seçilmiş, gerekli izinler alınarak uygulanmıştır. BİÜÖ diğer bir alt ölçeği olarak davranış gözlem ölçeği bakımından ulusal alan yazın incelendiğinde “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” kriter geçerliği analizi için seçilmiş ve gerekli izinler alınarak uygulanmıştır. “BİÜÖ ile Bilişsel Yetenekler Testi” arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki bulunurken; alt ölçekler bakımından incelendiğinde “BİÜÖ Görevler Bölümü Alt Ölçeklerinin” tamamının en az bir Bilişsel Yetenekler Testi alt boyutu ile orta düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür. “BİÜÖ Davranış Gözlem Ölçeği” ile “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Olumlu Duygu Alt Testi” arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte “BİÜÖ DGÖ” tüm alt boyutlarının en az bir “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” alt boyutu ile orta düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Söz konusu ilişkilerin düzeyi incelendiğinde .351 ile .814 arasında değişkenlik gösterdiği belirlenmiştir. Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak .70 ile 1,00 arasında olması yüksek; .70 ile .30 arasında olması ise orta düzeyde ilişki olarak tanımlandığı (Büyüköztürk, 2010, s.32) göz önünde bulundurulursa elde edilen değerlerin orta ve yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Değerlerin bir kısmının orta düzeyli olması; ölçme aracının bütünleşik olan bir görevi değerlendirirken çocuğun davranışlarını ilgili göreve dair değerlendiren yapısına karşılık, mevcut ölçme araçlarının bu değerleri ayrı ayrı ölçüyor olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Elde edilen sonuçların tamamı düşünüldüğünde gerek yapı geçerliği gerekse kriter geçerliği bakımından BİÜÖ’nin geçerli bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

BİÜÖ’nün güvenilirliğini belirlemek amacıyla öncelikle ölçeğe dair cronbach’s alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. BİÜÖ Görevler Bölümü Alt Ölçekleri Ön Test Uygulamasına ilişkin cronbach’s alpha güvenilirlik katsayısı .749 olarak belirlenmiştir. BİÜÖ Davranış Gözlem Ölçeği cronbach alpha güvenilirlik katsayısı ise .997 olarak hesaplanmıştır. Coolican (2014) cronbach’s alpha

güvenirlik katsayısının .75 ve üzeri olması gerektiğini, Christensen, Johnson ve Turner (2015, s.154) ile Büyüköztürk (2010, s.171) ise .70 ve üzerinde olması gerektiğini belirtmiştir. Cronbach's alpha katsayısının yükselmesi maddelerin ya da ölçtüğü özelliğin tutarlı olarak aynı şeyi ölçtüğünü, benzeşik olduğunu belirtmektedir (Büyüköztürk,2010, s.171; Christensen, Johnson & Turner, 2015, s.154). Bu durumda BİÜÖ Görevler Bölümü Alt Ölçekleri ve Davranış Gözlem Ölçeğinin uygun katsayılarla olduğu belirlenmiştir.

Davranış Gözlem Ölçeğinin güvenilirliğini incelemek amacıyla; araştırmacı tarafından yapılan ölçek uygulaması ön test sırasında Davranış Gözlem Ölçeği, araştırmacı tarafından ve okul öncesi eğitim mezunu, alanında deneyimli, çocuklarla değerlendirme uygulamaları yapmış bir hakem tarafından kodlanmıştır. Hakem 1 ve hakem 2 tarafından yapılan kodlamaların ilişkisi pearson korelasyon katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Buna göre öz düzenleme alt boyutunda hakemler arası korelasyon katsayısının ($r=.968$, $p<.001$), sebat alt boyutunda ($r=.944$, $p<.001$), hayal kırıklığı ile başa çıkma alt boyutunda ($r=.975$, $p<.001$), esneklik alt boyutunda ($r=.988$, $p<.001$), motivasyon alt boyutunda ($r=.914$, $p<.001$) ve etkileşim alt boyutunda ($r=.982$, $p<.001$) olmak üzere pozitif yönlü yüksek dereceli ilişki olduğu görülmektedir.

Davranış Gözlem Ölçeği alt boyutlarının müdahale aşamasında hakem 1 ve hakem 2 tarafından yapılan kodlamaların ilişkisi pearson korelasyon katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Buna göre öz düzenleme alt boyutunda hakemler arası korelasyon katsayısının ($r=.901$, $p<.001$), sebat alt boyutunda ($r=.921$, $p<.001$), hayal kırıklığı ile başa çıkma alt boyutunda ($r=.968$, $p<.001$), esneklik alt boyutunda ($r=.992$, $p<.001$), motivasyon alt boyutunda ($r=.969$, $p<.001$), etkileşim alt boyutunda ($r=.943$, $p<.001$) ve duyarlılık alt boyutunda ($r=.951$, $p<.001$) olmak üzere pozitif yönlü yüksek dereceli ilişki olduğu görülmektedir.

BİÜÖ Davranış Gözlem Ölçeği alt boyutlarının gerek ön test gerekse müdahale aşamalarında hakemler arasında çok yüksek düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir. Testlerde güvenilirlik bir korelasyon katsayısı (r) ile belirlenir ve sıfır ile bir arasında bir değer alır. Bu değer bire yaklaştıkça o testin güvenilir olduğu söylenebilir (Karasar, 2014, s.148). Bu araştırmada da hakemler arasında çok yüksek düzeyde ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Pozitif yönlü ve güçlü olan bu ilişki hakemler arasındaki tutarlık ve fikir birliğinin de oldukça yüksek olduğunu ifade etmektedir (Christensen, Johnson & Turner, 2015, s.155).

BİÜÖGörevler Bölümü Alt Ölçeklerinin ön test uygulamaları sonuçlarının birbirleri ile ve BİÜÖ Toplam Puanı ile korelasyonu pearson korelasyon katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. BİÜÖ Görevler Bölümü Alt Ölçekleri ön testlerinin tamamının BİÜÖ toplam puanı ile pozitif yönlü ilişkisi olduğu görülmektedir. Bu ilişkinin değeri ise Sınıflandırma alt ölçeği ön test puanı için ($r=.759$, $p<.001$), Kısa süreli işitsel bellek alt ölçeği ön test puanı için ($r=.714$, $p<.001$), Örüntü alt ölçeği ön test puanı için ($r=.789$, $p<.001$) ve Bakış açısı alma alt ölçeği ön test puanı için ($r=.720$, $p<.001$) olmak üzere pozitif yönlü yüksek dereceli iken; Kısa süreli görsel bellek alt ölçeği ön test puanı için ($r=.561$, $p<.001$) ve Sözel planlama alt ölçeği ön test puanı için ($r=.534$, $p<.001$) olmak üzere pozitif yönlü orta

derecelidir. BİÜÖ Davranış Gözlem Ölçeği Ön Test Toplam Puanı ile alt boyutları arasındaki ilişki de sırayla: Özdüzenleme ($r = .468, p < .001$), Sebat ($r = .456, p < .001$), Motivasyon ($r = .600, p < .001$) ve Etkileşim ($r = .566, p < .001$) arasında pozitif yönlü orta düzeyde; Esneklik ($r = .825, p < .001$) alt boyutuyla arasında ise pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Hayal Kırıklığı ile Başa Çıkma alt boyutuyla ise ilişkili olmadığı ($r = .044, p > .05$) görülmektedir.

İç tutarlık analizlerinden biri olarak madde istatistikleri başka bir ifade ile madde toplam puan korelasyonu; ölçeğin her madede aldığı değer ile ölçeğin tamamından alınan toplam değeri kıyaslamaktadır (Karasar, 2014 s.150). Madde-toplam puan korelasyonunun yüksek olması testin iç tutarlılığının da yüksek olduğu anlamına gelmektedir (Büyüköztürk, 2010, s.171). Bu analiz yöntemi, ölçme aracının kendi içerisinde kullanılarak; BİÜÖ Görevler Bölümü Alt Ölçeklerinin kendi aralarında ve toplam puanla olan korelasyonu ve Davranış Gözlem Ölçeği alt boyutlarının kendi arasındaki ve toplam puanla olan korelasyonu hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlardan yalnızca hayal kırıklığı ile başa çıkma alt boyutunun DGÖ toplam puanı ile ilişkili olmadığı belirlenmiştir. Bu durumun çocukların çoğunun çalışma sırasında hayal kırıklığı yaşamaması ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

BİÜÖ Görevler Bölümü alt ölçeklerinin tamamı toplam puanla pozitif ve orta ya da pozitif ve yüksek düzeyde ilişkilidir. Davranış Gözlem Ölçeği alt boyutları ise hayal kırıklığı ile başa çıkabilme alt boyutu dışındaki tüm alt boyutlarda pozitif ve orta düzeyde ilişkilidir. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin yapılan tüm analizlere dair bilgilere dayanarak ölçme aracının güvenilir olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda araştırmacılara ve eğitimcilere; BİÜÖ'nün farklı çalışma grupları ile yapılacak araştırmalarda kullanılması, boylamsal araştırmalarla çocukların gelişimleri ve potansiyel gelişim alanlarındaki ilerlemelerinin takip edilmesi önerilmektedir.

5. KAYNAKLAR

- Akşin-Yavuz, E. (2016). *Bilişsel işlevlerin uygulanması ölçeği'nin geçerlik-güvenirlik çalışması ve 48-66 aylık çocukların bilişsel işlevlerinin gelişiminin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akşin-Yavuz, E. ve Zembat, R. (2016). Dinamik değerlendirme yaklaşımı ve okul öncesi eğitimde kullanımı. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 11-21.
- Aranov, Z. (1999). *Validity and reliability of the ACFS behaviour observation rating scale*. Master of arts thesis, Touro College.
- Baysen, E., & Silman, F. (2012). Yapılandırmacı yaklaşım. Zeki Kaya(Ed.).*Öğrenme ve öğretme kuramlar yaklaşımlar ve modeller* içinde, Bölüm 9, s.271-299. Ankara: Pegem Akademi.

- Blake, B., & Pope, T. (2008). Developmental psychology: incorporating Piaget's and Vygotsky's theories in classrooms. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 1(1), 59-67.
- Bodrova, E. & Leong, D. J. (2010). *Tools of the mind the Vygotskian approach to early childhood education*. T. Güler (Çev). Ankara: Anı. (2007). ISBN 978-605-4434-01-5
- Boers, E., Janssen, M. J., Minnaert, A. E. M. G., & Ruijsenaars, W. A. J. J. M. (2013). The Application of dynamic assessment in people communicating at a prelinguistic level: a descriptive review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60(2), 119-145.
- Bredenkamp, S. (2015). Effective practices in early childhood education. Özkan Özgün (Çev). Ankara: Nobel.(2014). ISBN 978-605-320-201-1.
- Burton, V. J., & Watkins, R.V. (2007). Measuring word learning: Dynamic versus static assessment of kindergarten vocabulary. *Journal of Communication Disorders*,40(5), 335-356.
- Büyükoztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. 12. Baskı. Ankara: Pegem Akademi. ISBN: 978-975-6802-74-8
- Calero, M. D., Mata, S., Carles, R., Vives, C., López-Rubio, S., Fernández -Parra, A., & Navarro, E. (2013). Learning potential assessment and adaptation to the educational context: the usefulness of the ACFS for assessing immigrant preschool children. *Psychology in the Schools*,50(7), 705-721.
- Chipman, S. F., & Segal, J. W. (2014). Higher cognitive goals for education: An introduction. In Judith W. Segal, Susan, F. Chipman ve Robert Glaser (Eds.). *Thinking and learning skills volume 1: Relating instruction to research*. Chapter 1, p.1-21. New York: Routledge.
- Cho, E.L., & Hwang, H-I. (2010). A preliminary study for the Application of Cognitive Function Scale in Korean setting. *Korean Journal of Child Studies*, 31(3), 235-254.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz*. (Çev. Aypay, A.). Ankara: Anı. (Özgün Çalışma 2014).
- Coolican, H. (2014). *Research methods and statistics in psychology*. New York: Psychology. ISBN: 978-0-203-76983-6.
- DeVellis, R. F. (2014). *Scale development*. T. Totan (Çev.) Ankara: Nobel. (2012). ISBN: 978-605-133-937-5.
- Dolu, N. (2015). Öğrenmenin nörofizyolojisi. Ed. Mehmet Arslan. *Öğrenmenin nörofizyolojisi öğretimde yeni yaklaşımlar* içinde, Bölüm 1, s.1-29. Ankara: Anı.
- Earl, L. M. (2013). The Promise and challenge of classroom assessment. *Assessment as learning using classroom assessment to maximize student learning*, (s. 1-10). Second Edition. California: Corwin, Sage Publications.
- Feuerstein, R. S., Hoffman, M. B., Rand, Y., Jensen, M. R., Tzuriel, D., & Hoffmann, D. B. (1985). Learning to Learn: Mediated Learning Experiences and Instrumental Enrichment. *Special Services in the Schools*,3(1-2), 49-82.

- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M., Hoffman, M., & Miller, R. (2004). Voices from the pastCognitive modifiability in retarded adolescents: effects of instrumental enrichment. *Pediatric Rehabilitation*, 7(1), 20-29.
- Feuerstein, R., Rand, Y., & Rynders, J. E. (1988). *Don't accept me as I am*. US: Springer. ISBN 978-0-306-42964-4.
- Fındık Tanrıbuyurdu, E., & Güler Yıldız, T. (2014). Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OODÖ): Türkiye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 317-328.
- Flor-Maduel, H. (2008). Relationship between early writing and phonological working memory among kindergarten children: dynamic versus static assessment. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 7(2), 296-297.
- Graaf, J., Segers, E., & Verhoeven, L. (2015). Scientific reasoning abilities in kindergarten: Dynamic assessment of the control of variables strategy. *Instructional Science*, 43(3), 381-400.
- Grünewald, M., & Hössjer, O. (2012). A General statistical framework for multistage designs. *Scandinavian Journal of Statistics*, 39, 131-152. DOI: 10.1111/j.1467-9469.2011.00745.x
- Haywood, H. C., & Lidz, C. S. (2007) *Dynamic assessment in practice. Clinical and educational applications*. Cambridge University Press, New York.
- Işıtan, S., & Turan, F. (2014). Çocuklarda dil gelişiminin değerlendirilmesinde bir anlatı analizi yaklaşımı olarak öykü anlatımı. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 13(25), 105-124.
- İnal, G., & Ömeroğlu, E. (2011). Bilişsel Yetenekler Testi Form 6'nın 61-72 aylar arasında olan çocuklar için geçerlik güvenirlik çalışması. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(2), 198-207.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi "kavramlar ilkeler teknikler* (26. Basım). Ankara: Nobel Akademik.
- Lidz, C. S. (1990). The Preschool Learning Assessment Device: An approach to the dynamic assessment of young children. *European Journal of Psychology of Education*, 5(2), 167-175.
- Lidz, C. S. (2000b). The Application of cognitive functions scale (ACFS): an example of curriculum based dynamic assessment. In Carol S. Lidz ve Julian G. Elliott (Eds). *Dynamic assessment: prevailing models and applications* (pp. 407-442). Advances in cognition and educational practice vol 6. New York: Elsevier Science Inc.
- Lidz, C. S. (2004). Successfull application of a dynamic assessment procedure with deaf students between the ages of four and eight years. *Educational and Child Psychology*, 21(1), 59-73.
- Lidz, C. S. (2014). Leaning toward a consensus about dynamic assessment: Can we? Do we want to? *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 13(3), 292-307.
- Lidz, C. S., & Van Der Aalsvoort, G. M. (2005). Usefulness of the Application of Cognitive Functions Scale with young children from the Netherlands. *Transylvanian Journal of Psychology, Special Issue*, 87-105.

- Lin, Z. (2010). Interactive dynamic assessment with children learning EFL in kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 37(4), 279-287.
- Mata, S., & Calero, D. M. (2014). Dynamic assessment: the Spanish Version of the Application of Cognitive Functions Scale. *Spanish Journal of Psychology*, 17(e89), 1-9.
- Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment. *American Psychologist*, 50(9), 741-749.
- Özkaptan, D. S. (2012). Zeka ve ölçümü. *Nöropsikoloji Dergisi*, 1(1), 40-45.
- Palut, B. (2005). Dinamik ölçme ve değerlendirme. *Eğitim ve Bilim*, 30(138), 28-37.
- Peterson, D. B., Allen, M. M., & Spencer, T. D. (2016). Predicting reading difficulty in first grade using dynamic assessment of decoding in early kindergarten: A large-scale longitudinal study. *Journal of Learning Disabilities*, 49(2), 200-215.
- Shurin, R. (1999). *Concurrent and discriminant validity of a dynamic assessment procedure with special needs and typical preschool children*. Master's thesis, Touro College, New York.
- Smith-Donald, R., Raver, C.C., Hayes, T., & Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of preschool self-regulation assessment (PSRA) for Field-Based Research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 173-187.
- Stringer, P., Elliott, J., & Lauchlan, F. (1997). Dynamic assessment and its potential for educational psychologists. *Educational Psychology in Practice: theory, research and practice in educational psychology*, 12(4), 234-239.
- Trawick-Swith, J. (2010). Çocuk gelişimi kuramları (M. Buldu, Çev. 2013). Edt. Akman, B. *Erken çocukluk döneminde gelişim. Çok kültürlü bir bakış açısında*, (34-64) (Bölüm 3). Ankara: Nobel Akademik.
- Tzuriel, D. (2000). Dynamic assessment of young children: educational and intervention perspectives. *Educational Psychology Review*, 12(4), 385-435.
- Tzuriel, D. (2001). *Dynamic assessment of young children. In the set of: Handbook of psychosocial characteristics of exceptional children*. Set Editors: Vicki L. Schwann and Donald H. Saklofske. New York: Springer Science+Business Media, LLC.
- Tzuriel, D., & Flor-Maduel, H. (2010). Prediction of early literacy by analogical thinking modifiability among kindergarten children. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 9(3), 207-226.
- Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2012). 0-6 yaş arası çocukların temel gelişimsel özellikleri: bilişsel gelişim ve dil gelişimi. İ. H. Diken, (Ed.) *Erken çocukluk eğitimi* içinde, (136-167), (Bölüm:4), (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Van Der Aalsvoort, G. M., & Lidz, C. S. (2007). Cross-Cultural validation study of the application of cognitive functions scale. *Journal of Applied School Psychology*, 24(1), 91-108.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The Development of higher psychological processes*. Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner ve Ellen Souberman (Eds). Cambridge, MA: Harvard University.

- Wiedl, K. H., Mata, S., Waldorf, M., & Calero, M. D. (2014). Dynamic testing with native and migrant preschool children in Germany and Spain, using the Application of Cognitive Functions Scale. *Learning and Individual Differences, 35*, 34–40.
- Yeow, K. S. (2011) *Developing children's cognitive functions and increasing learning effectiveness: An Intervention using the Bright Start Cognitive Curriculum for Young Children*. Durham theses, Durham University. Available at Durham E-Theses Online: <http://etheses.dur.ac.uk/625/> (E.T. 14.02.2016)
- Yıldırım, Ö. (2008). Vygotsky'nin sosyokültürel teorisi ve dil öğretiminde dinamik ölçme. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(1), 301-308.
- Yılmaz-Yakışık, B. (2012). *Dynamic assessment of ELT students' speaking skills*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Cognitive functions are considered to be important concepts for identifying certain weaknesses and strengths of the child's performance (Tzuriel, 2000, p.49). Also, they are prerequisites for thinking and learning (Feuerstein, Hoffman, Egozi, Shachar-Segev, 1994; cited from Yeow, 2011). Experience gained from clinical research shows that it is hard to identify the exact source of cognitive function and that knowing the source has no importance for intervention goals (Tzuriel, 2001, p.49, 50). The starting point of dynamic assessment approach, which brings together evaluation of and intervention in children's learning, has started with the criticism of static assessment methods. Especially during 1970s and 1980s, thanks to studies carried out by Feuerstein, Rand, and Hoffman in Israel and by Brown and French; Budoff, Carlson, and Lidz in the USA, this approach has developed significantly (Palut, 2005).

Dynamic assessment involves active intervention of the assessor in the process and assessing the individual being assessed (Haywood ve Lidz; 2007). Dynamic assessment is composed of several stages. In the pre-test stage the child completes a test individually. In the intervention stage the child is guided through clues given by the adult and supported when needed. The post-test stage assesses whether the child is able to use the strategies gained with the adult's support alone, without support (Bodrova ve Leong, 2010). Dynamic assessment of cognitive functions in children enables to determine their existing cognitive functions and to observe their potential development. Application of Cognitive Functions Scale, developed by Lidz and Jepsen, is used actively to assess pre-school children's cognitive functions on the basis of dynamic assessment approach (Haywood ve Lidz; 2007, p.91). Assessing children's cognitive functions using dynamic assessment approach is preferred because of giving detailed information regarding determining children's learning potential, its structure that grounds on dynamic assessment philosophy, providing process assessment instead of instant assessment, involving learning in the assessment process, giving information

about the child's learning pace and determining learning difficulties if there is any. Validity and reliability study of Application of Cognitive Functions Scale was done in this study which aims to gain Application of Cognitive Functions Scale, which has been developed within the Lidz Program Based Assessment Model that aims to use dynamic assessment approach effectively in the classroom environment, to the Turkish literature for children between 48 and 66 months old.

Method

The study which aimed to develop Turkish adaptation of Application of Cognitive Functions Scale and to carry out its validity and reliability analysis was a quantitative study and relational screening model was used. Study group was composed of 150 children studying in 6 schools and showing normal development (children who were stated not to have been diagnosed with any disorder during school enrolment and whose teachers evaluated their development as normal) in six districts of Istanbul which were Ataşehir, Kadıköy, Üsküdar and Maltepe.

The data was collected using Personal Information Form prepared by the researcher, Cognitive Skills Test From-6, Pre-school Self-organization Scale, and Application of Cognitive Functions Scale. Cognitive Skills Test From-6 and Pre-school Self-organization Scale were used for criterion validity of Application of Cognitive Functions Scale. The data obtained from the research was analysed using the appropriate statistical package program. Construct validity, Criterion validity, and correlation analysis were done for validity and reliability study and Cronbach's alpha reliability co-efficient was calculated.

Result and Discussion

According to the results of the data analysis, when pre-test and post-test scores children obtained from Tasks Sub-scales of ACFS were examined, it was found that there was a .001 difference in each sub-scale of Tasks Section Sub-scales and a .05 difference in total score. The relations between Tasks Section Sub-scales, which was done to test validity of the scale, and Behaviour Observation Scale were examined and it was found that there were positive, mean, high level correlations.

Total reliability coefficient Cronbach's Alpha value of the scale was .749 for Tasks Section Sub-scales and .997 for Behaviour Observation Scales. When the relationships of Tasks Section Sub-scales with each other and the relationships of Behaviour Observation Scales with each other were examined, positive, mean, and high level correlations were found. Inter-rater consistency of Behaviour Observation Scale was examined and it was concluded that inter-rater consistency for all sub-dimensions had a correlation value of .90 and above.

Findings of this study showed that Application of Cognitive Functions Scale was a valid and reliable assessment instrument. The assessment instrument which aims to enable applying cognitive functions assesses this by observing 6

tasks which are classifying, short-term auditory memory, short-term visual memory, pattern completion, gaining perspective, and verbal planning.

In line with the findings of the whole study, it was seen that performances that children showed in Application of Cognitive Functions Scale enables to determine their learning potentials and that children showed progress from the pre-test to post-test. It is thought that studies to be carried out using Application of Cognitive Functions Scale will show children's learning potentials, and that the support children need will be provided by the curricula to be prepared by school teachers thanks to the curriculum-based structure of the assessment tool.



Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Sözde Bilimsel Senaryolarda Bilimin Doğasını Kullanımı¹

Preservice Science Teachers' Use of NOS in Pseudoscientific Scenarios

Mehpare SAKA², Hikmet SÜRMEİ³

Öz: Çalışmanın amacı fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimi bilim olmayandan (sözdebilimden) nasıl ayırt ettikleri ve sözde bilimsel içeriklerde karar verirken bilimin doğası (NOS) düşüncelerini kullanıp kullanmadıklarını tespit etmektir. Araştırmanın örneklemini bir üniversitenin fen bilgisi öğretmenliği bölümü 2. sınıfında okuyan 47 öğretmen adayından oluşmaktadır. Çalışmada iki senaryonun kullanıldığı nitel yöntem kullanılmıştır. Her öğretmen adayı iki senaryoyu da okuyarak ilgili sorulara cevaplar vermiştir. Ayrıca öğretmen adaylarından bir örnekle bilimi sözde bilimden nasıl ayırt edebildiklerini açıklamaları istenmiştir. Veriler içerik analizi yöntemiyle öğrencilerin verdiği yanıtlara göre oluşturulan tema ve kodlarla ile gerçekleştirilmiştir. Veriler iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak analiz edilip kodlar ve temalar oluşturulmuş, daha sonra benzerlik ve farklılıklar karşılaştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğretmen adaylarının bilim ve sözde bilimi ayırt etmede öncelikle kanıtlama, bilimsel yöntem, deney ve gözlem yapma kriterlerini kullandıklarını göstermiştir. Ayrıca araştırma kapsamında sunulan ve karşılaşılabileceği olasılıklarının olduğu bilimsel olmayan örnek olayları değerlendirirken bilimsellik dışındaki faktörlerden de etkilendikleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Bilim, Sözde bilim, Bilimin doğası, Öğretmen adayları*

Abstract: The purpose of this study is to determine whether preservice science teachers distinguish science from pseudoscience and also whether they use their ideas about Nature of Science to make decisions in pseudoscientific contexts. In addition, whether they use different kinds of justifications were explored. The research sample consisted of 47 preservice science teachers in second year of Science Teacher Education Department at one university. Qualitative method was used

¹Çalışma 19- 22 Mayıs 2016 tarihleri arasında düzenlenen International Conference on Education in Mathematics, Science & Technology konferansında sözlü bildiri olarak sunulmuştur ve özeti yayınlamıştır.

²Ars.Gör.Dr., Trakya Üniversitesi, mehpare_saka@gmail.com

³Doç.Dr., Mersin Üniversitesi, hikmet93@gmail.com

for the data collection and two scenarios were chosen for this study. Each students asked to read both of the scenarios and answered the questions related with the scenarios. In addition students were asked to explain how they distinguish science from pseudoscience in an example. Qualitative data analysis was done by using content analysis including coding and creating themes related to students' responses to scenarios. Each scenario were analysed independently and general constructed categories were compared across scenarios. Data were analysed by two researchers separately and created codes and categories were compared to find the similarities and differences. The results obtained from the research showed that preservice teachers use the criteria of provability, scientific method, experiment and observation in distinguishing science from pseudoscience. In addition, while evaluating non-scientific scenarios that can be encountered in everyday life, they were influenced by non-scientific factors.

Keywords: *Science, Pseudoscience, Nature of science, Preservice teachers.*

1. GİRİŞ

Günümüz eğitim anlayışının temellerinden biri olan bilimsel okuryazarlıktaki temel amaç gelişen bilim ve teknolojiyle birlikte ortaya çıkan bilgi yoğunluğunu ihtiyaçlar doğrultusunda ayırt ederek sağlıklı bilgiye ulaşmaktır. 1950'li yıllarda ortaya çıkan bilimsel okuryazarlık kavramı, gelişen fen ve teknolojiye uyum sağlayabilecek bilimsel okuryazar bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Burada bilimsellik kavramının bireylere kazandırılması ve bireylerin kendi öğrenme süreçlerini gerçekleştirirken kazandıkları bu beceriyi en iyi şekilde kullanmaları beklenmektedir. Ancak burada bilimsellik kavramı yanında sözde bilimsel kavramını da dikkate almak gerekir. Bilimsel okuryazarlıkla birlikte kazandırılmak istenen bilimsellik kavramı yüzyıllar içerisinde çok farklı tanımlanmıştır. Gündelik hayatın içinde her zaman var olan bilimin en temel amacı anlamaktır. Bilimin tanımı ile ilgili yüzyıllar boyunca bir ortak görüş olmaması yanında bazen görüşler desteklenirken bazen de tersi yönde fikirler ortaya atılmıştır. Örneğin Bacon “doğayı anlamak için Aristoteles’in bakış açısına değil doğaya başvurmak” gerektiğini ifade etmiştir (Chalmers, 1997). Benzer şekilde Kant Aristo’ nun metafiziksel yaklaşımını reddederek bilginin deneyimler sonucunda elde edilebileceği ve saf akılla elde edilen bilginin bilim olmadığı görüşünü savunarak bilimsel bir sınır çizmiştir (Uslu, 2011). Bunun yanında Leibniz ve Newton gibi matematikçilerin sonsuz küçüklükler hesaplamalarında Aristoteles’in bir fiil değil potansiyel olarak var olduğunu söylediği “sonsuzluk” kavramı ile matematiğe dolaylı şekilde yaptığı katkı kabul görmüş ve yol gösterici olmuştur (Delice, 2007). Bu süreçlerin devamında bilimin, “belirli niteliklere sahip bilgi” (Topdemir, 2002) ya da “denetimli gözlem ve gözlem sonuçlarına dayalı mantıksal düşünme yolu ile olguları açıklama gücü taşıyan hipotezleri bulma ve bunları doğrulama” eylemi (Yıldırım, 2000) şeklinde benzer tanımlamalar içerdiği görülmektedir. Dolayısıyla bilimin doğru olması ve

kanıtlanabilir olması görüşü ortaya çıkarken, farklılığını da bilgiyi ortaya koyarken dayandığı temel ilke, teknik ve izlediği yöntemden aldığı (Topdemir, 2002) görülmektedir. Bu bakış açısına göre, mevcut döneme geldiğinde bilim, doğrudan ya da dolaylı olarak empirik deneyimlerimize dayanan olgularla sınırlı güvenilirlikteki bilgiler ve bu bilgilerle ilgili araştırmalar bütünüdür (Uslu, 2011).

Bilimin tanımlanma sorunu yanında bilimsel sürecin nasıl işletilmesi gerektiği konusu da bilim kavramı ile iç içe geçmiş ve farklı yaklaşımlar öne sürülmüştür. Empirist bakış açısına oldukça bağlı olan Bacon, tümevarım yaklaşımını savunarak, bilimin gözlem ve deneye bağlı olarak ilerlemesi görüşünü savunmuştur (Lambert & Brittan, 2011). Bacon nun izinden giden mantıkçı pozitivistler deney ve gözlemleri kullanarak bilimsel olmayı bilimselden ayırt etmek için “doğrulanabilirlik” yaklaşımını savunmuşlardır. Buna karşı deneysel gözlemler ve tümevarım yaklaşımının bilimsellik için tek koşul olmayacağı ve sözde bilimsel yaklaşımlarda da gözlem ve deneylerle tümevarımsal bir yöntemin kullanılabilmesi ortaya konmuştur (Popper, 2005). Amaç ortaya konulan teoriyi kesinlikle doğrulamak olduğunda yanlı bir şekilde doğrulayıcı kanıtlar bulmak hiç de zor olmayabilir (Uslu, 2011). Ancak Popper in “yanlışlanabilirlik” ilkesi ile birlikte, bilimsel bilginin her zaman doğru olmayacağı, süreç içinde değişime uğrayıp tersi yönde sonuçlar da çıkabileceği, yani yanlışlanabileceği ilkesi görülmektedir (2005). Bununla birlikte bir takım kabul ve inançlar üzerine kurulu olan paradigmanın sorunsuzca işlendiği dönemlerde yapılan bilimi “olağan bilim” olarak tanımlayan Kuhn, Popper’ın yanlışlamacılık ilkesinin paradigmanın krize girdiği dönemlerde yapılabileceği görüşünü ortaya atmıştır (Kuhn, 2014). Kuhn, paradigmaları, metafiziksel teoriler olarak tanımlarken, bilginin bilimselliğinin ölçütü olarak problem çözme girişimlerini desteklemesi gerektiğini ifade etmiştir (Barnes, 2008).

Günümüzde halen hangi açıklamaların bilimsel açıklama olarak kabul edilmesi gerektiği (Lambert & Brittan, 2011) sorusu ile hep karşı karşıya kalınmış ve hala net sonuç ortaya çıkarılamamıştır. Bu tartışmaların ortaya çıkmasında en önemli etkenlerden biri ise bilimsel olmayan olarak nitelendirilen ufo, astroloji, falcılık gibi sözde-bilim olarak ifade edilen durumlardır. Dolayısıyla bilimin ölçütlerini ortaya koyarken bilimsel olmayanın yani sözde- bilimin ölçütlerini belirleyerek karşılaştırma gereği ortaya çıkmaktadır. Bilimsel okuryazarlığın taşınması gereken önemli özelliklerinden birisi olarak; bilimin ya da bilimselliğin alt boyutlarını bilmenin yanında, bilimsel olmayandan bilimsel olanı ayırabilme yeteneğinin de bireylere kazandırılması gerektiği belirtilmektedir (Hurd, 1998; Lederman, 2007; Norris & Philips 2003). Günümüzde astroloji, ufoloji, falcılık gibi teorilerin sahte-bilimin örnekleri olduğu hususunda bilim felsefecileri genel bir fikir birliği içindedir. Bununla birlikte bilimin geçerliliğinin tek olmadığı, insanın düşünme biçimlerinden sadece biri olduğunu öne süren Feyerabend, bilimin bir taraftan din ve ideoloji diğer taraftan parapsikoloji, astroloji gibi uygulamalardan biri olduğunu belirtmekte, ayrıca bilimin sadece akıl yoluyla gerçekleşen ve deneye dayalı olma iddiasının bir üstünlük olmayacağı görüşünde olduğu görülmektedir (Saygılı, 2011). Sözde-bilim genellikle kanıt ve mantık yönünden zayıf olmasına rağmen bilimsel olarak sunulan iddialar olarak

tanımlanmaktadır (Shermer, 1997'den akt., Afonso & Gilbert, 2009). Martin (1994) sözde-bilimi, gerçekte bilimsel olmayan ancak bilimsel gibi görünen, iyi organize edilmiş bir grup düşünce, yaklaşım, süreç ve tutum olarak ifade etmektedir. Popper (2005) ise bilimsellik ve bilimsel metotlara dayandırma iddiasında olan sözde bilimi yanlışlamaya ve sınamaya kapalı öğreti ve dizge olarak tanımlarken (Uslu, 2011), Kuhn (2014) bilimsellik ölçütü olarak ortaya koyduğu bir problemin çözümünü gerçekleştirememesinden dolayı bilimsel olmadığını savunmuştur. Lakatos ise hem Popper hem de Kuhn' un görüşlerini bilim ve sözde bilim arasındaki ayrımı yapmada yetersiz bularak, bilimsel araştırma programları ile tek bir kuramın değil kuramlar dizisinin değerlendirilmesi gerektiğini savunmuştur (2014). Yapılan açıklamalar sözde bilimi bilimden ayırabilmede bilimsellik kriterlerine başvurulması gerektiğini göstermektedir. Dolayısıyla bilimsel okuryazarlığın temel amacı olan bilimselliğin bireyler tarafından kazandırılmasında bilimin doğasının önemi ortaya çıkmaktadır. Bilimin doğası kavramı içerisinde kazandırılacak olan bilimsellik kavramının bireylere bilimsel iddialar konusunda doğru karar verebilme becerisini kazandırdığı vurgulanmaktadır (Lederman, 2007). Bilim ya da bilimsellik kavramında olduğu gibi bilimin doğası konusunda da kesinleşmiş bir görüş olmamakla (Abd-El Khalick & Lederman, 2000) birlikte, bilimsel bilginin deneyselliği, gözlem, çıkarım ve teorik varlıklar, bilimsel bilgede yaratıcılık ve hayal gücü, bilimsel teoriler ve kanunlar, teori bağımlılık, sosyo-kültürel değerler bilimin doğasını tespit amacıyla kullanılan belirli özellikleri (Lederman, Abd-El Khalick, Bell & Schwartz, 2002; Turgut, 2009) içinde barındıran bilimi anlama yolu olarak da ifade edilebilmektedir (Tao, 2003).

Fen eğitiminin işlevsel amaçlarından biri sadece bilimsellik kavramını kazandırmak değil aynı zamanda sözde-bilim üzerine de çalışmak olmalıdır. Ancak fen eğitimcilerinin genelde bu kavramı reddederek, sözde bilimsel konulara değinmenin hoşlanılmayan bir şey olduğunu düşündükleri görülmekte, bazı fen eğitimcileri ise öğrencilerin sözde bilimsel konular üzerine çalışırlarsa bu konulara inanacaklarını düşünmektedirler (Martin, 1994). Oysaki eğitimde bireylere sadece bilimsel gerçekler, kanunlar, teorilerin öğretimi değil aynı zamanda bilimsel bilginin gücünün, değerinin, gerçeklik ve sınırlarını değerlendirebilmesi ve özellikle gündelik hayatta karşımıza çıkan sözde-bilimsel yaklaşımların analiz edilerek bilimsel görüşe hakim olma becerisi kazandırılmalıdır (Turgut, Akçay & İrez, 2010). Bununla birlikte hem bilimsellik ölçütlerinin daha iyi kavranmasını sağlamak hem de bilimle sözde-bilim arasındaki ayrımı yapabilmek için bu konuların öğretim programları sürecine dahil edilmesi gerekir. Bilimsel okuryazarlıkla birlikte asıl kazandırılmaya çalışılan bilimin doğası (NOS) anlayışı bilimsel bilginin ne olduğu ve hangi özelliklere sahip olması gerektiğini kazandırmanın (Lederman, 2007) yanında sözde-bilimi bilimden ayırt etme becerisini de kazandırmayı amaçlamaktadır (Alfonso & Gilbert, 2010). Ülkemizde yapılan çalışmalarda genelde bilimin doğası, bilimsel düşünme ve sözde-bilimsel yaklaşımlar üzerine yapılan değerlendirme ve araştırmalarda genelde bilime yönelik bilimsel araştırma, bilimsel beceriler ve bilimsel tutuma yönelik sorgulamalar yapılmaya çalışıldığı görülmektedir (Ayvacı & Çoruhlu, 2012;

Bektaşlı, 2013; Turgut, 2009). Bunun yanında sosyal yapı içerisinde oluşan bilimsellik anlayışını göz ardı etmemek gerekir. Özellikle ülkemizde alternatif tıp olarak görülen birçok hastalığın tedavisi ile ilgili bilimsel olmayan düşüncelere eğilimin çok fazla olduğu görülmektedir. Dolayısıyla toplumsal bakış açısını görmezden gelerek bilimsel bakış açısını oluşturmak doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Toplumsal zincirin bir kısmını oluşturan aile, çevre, okul, öğretmen ve arkadaşlar gibi birçok parça birbirini ve bakış açılarını etkilemekte ve dolayısıyla okuldaki öğrenme ortamını ve bilgilerin organize edilmesine ve uygulamalarına yansımaktadır.

Fen eğitiminin temel amaçlarından biri olan bilimin doğası (NOS) yaklaşımının önemi ve bunun bireylere kazandırılarak bilimsel okur yazar bireyler yetiştirilmesi ve dolayısıyla öğretim programlarına dahil edilmesi artık bütün dünyada olduğu gibi ülkemizde de gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. 2013 yılında revize edilen Fen Bilimleri programında da araştırma- sorgulamaya dayalı öğretim yaklaşımı temel alınarak bilimsel okuryazar bireyler yetiştirilmesi programın hedefleri arasına yerleştirilmiştir (MEB, 2013). Bununla birlikte öğretmenlerin bilimsel bakış açılarının öğrencilerinin bilimsel bakış açısını etkilediği (Lederman, 2007) göz ardı edilmeyerek, öncelikle bu süreci yönetecek olan öğretmen ve öğretmen adaylarının bilimin doğası bağlamında bilim ve sözde-bilim ayrımını yapabilecek bilgi ve beceriye sahip olması gerekir. Bu doğrultuda yukarıda da belirtildiği gibi, bu çalışmada, özellikle ülkemizde sıklıkla bilimsel olarak kabul gören ancak tıbbi olmayan tedavi yöntemlerini içeren sözde bilimsel konular hakkında, “öğretmen adaylarının bilim ve sözde bilim ayrımını ne düzeyde yapabildikleri ve bu ayrımı yaparken hangi ölçütleri kullandıkları” sorularına cevap aranmaya çalışılmıştır.

2. YÖNTEM

Araştırmada problem cümlesi doğrultusunda, bir problem, birey ya da grubun atfettiği anlamı keşfetmeye, kavramaya ve anlamaya yönelik bir yaklaşım (Creswell, 2014; Merriam, 2013) olarak tanımlanan nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmanın, geçek dünyadaki durumları olduğu gibi ortaya çıkarmaya çalışması, daha fazla bilgi sağlayacağı ve aydınlatıcı olacağı için amaçlı örneklem seçilmesi, detaylı ve kapsamlı betimlemeler yapılabilmesi, tümevarımsal analiz ve yaratıcı sentezler gerçekleştirilebilmesi en temel özellikleridir (Christensen, Johnson & Turner, 2015). Bu çalışma da öğretmen adaylarının bilim-sözdebilim ayrımını yaparken kullandıkları kriterlerin belirlenmesi için nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır.

2.1. Araştırma Grubu

Araştırma grubunu bir devlet üniversitesinin son sınıfında okuyan 47 fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Adaylar 20-22 yaş aralığında olup, 31'i bayan, 16'sı ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmen adaylarının bilim ve sözde-bilim ayrımını (bilimsellik ölçütü) nasıl yaptıkları ve bunu yaparken hangi ölçütleri dikkate aldıklarını tespit etmek ve senaryoda ele alınan konunun kararlarına etkisinin araştırılması için iki farklı içerikte senaryo sunulmuştur. Senaryolar “Kuantum tıbbi” ve “Zayıflama hapları” başlıklı, bilimsel tıp tedavileri dışında alternatif tıp olarak kabul edilen sözde-bilimsel konularla ilgilidir. Greaves- Fernandez (2010) un çalışmasından izin alınarak kullanılan senaryolar öncelikle uzmanlar tarafından Türkçe’ ye uyarlanmış, ardından konunun içeriğinin kültürel farklılıklar dikkate alınarak düzenlemesi yapılmıştır. Bu senaryolardan, “Zayıflama Hapları” genel olarak katılımcılar tarafından bilinen bir konu içermektedir. Bu senaryoda, bir reklamda sunulan zayıflama ilacını kullanan bir kişinin yaşadığı süreç anlatılmakta, ilaçla ilgili, faydalı ve bilimsel olmadığına yönelik doktorların yorumları bulunmaktadır.

Buna karşılık, “Kuantum Tıbbi” çoğunlukla katılımcılar tarafından yabancı olunan, yeni ve az bilinen bir konudur. Bu konu kuantum fiziğinin ilkelerinin yanlış ve uygun olmayan şekilde uygulanmasını içermektedir. Bu senaryo, tedavi edilemez bir kalp hastalığı üzerine bir araştırmacının kuantum tıbbının prensiplerine dayanan bir tedavi yöntemi bulduğunu iddia etmesi ile ilgilidir. Tedaviyi uygulayan kişi, doktor olmanın yanı sıra kuantum fiziği ve elektrik mühendisliği alanlarında doktora yapmıştır. Bilimsel komiteler tarafından yöntemin uygun olmadığı ve pahalı bir uygulama olduğu belirtilmektedir.

Öğretmen adaylarına sunulan senaryolarda, sorulan sorularla, olaylardaki yaklaşımları benimseyip benimsemediklerini ve yanıtlarının nedenlerini gerekçelendirmeleri istenmiştir. Her bir senaryo metninden sonra öğretmen adaylarının konu ile ilgili kararlarının ne olacağını belirleyen bir soru sorulmuştur. Bu soruyu, katılımcıların kararlarının gerekçelerini sorgulayan bir soru takip etmiştir. Bu soruya verilen yanıtlardan, aynı zamanda, öğretmen adaylarının bilim ve sözde-bilimi ayırt etmede kullandıkları özelliklerin de tespit edilmesi hedeflenmiştir. Senaryoların dışında ayrıca öğretmen adaylarına bilim ve sözde bilim ayrımını yaparken neleri dikkate aldıklarını açıklamaları istenen açık uçlu bir soru sorulmuştur.

2.3. Verilerin Değerlendirilmesi

Araştırma, sözde-bilimsel konularla ilgili iki senaryo ve öğretmen adaylarının bilim ile sözde bilim ayrımını nasıl yaptıkları üzerine hazırlanan bir açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Bu doğrultuda elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi uygulanmıştır. Araştırma problemi ve yapılan literatür taraması sonunda öncelikle kodlar, ardından temalar oluşturulmuştur. Her bir yanıtla ilgili olduğu görüşü ile ilgili bir kod verilmiş, elde edilen kodlar daha genel kategoriler altında gruplandırılmıştır. Oluşturulan tüm kategoriler gözden geçirilmiş, birbirini tekrarlayan, benzerlik gösteren kategoriler birleştirilmiştir. Kodlama ve kategorilerin oluşturulması süreci iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş, kodlamalar ve dahil oldukları kategoriler karşılaştırılmış,

uyuşmazlık durumunda tartışılıp, görüş birliğine varılarak kategorilere son şekli verilmiştir. Her bir kategorinin frekans ve yüzdelik değerleri tespit edilmiş ve tablolar halinde sunulmuştur. Bulgular derlenirken yapılan analizleri daha açıklayıcı hale getirebilmek için öğretmen adaylarının ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma problemi çerçevesinde yapılan analizlerle açık uçlu sorudan ve örnek olaylardan elde edilen elde edilen bulgular sunulmuştur.

Çalışmada öncelikle, öğretmen adaylarının bilim ve sözde-bilim ayrımını yaparken hangi ölçütleri kullandıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla sorulan açık uçlu soruların verilerin analizinden elde edilen bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Bilim ve Sözde-bilim Ayrımında Dikkate Alınan Özellikler

Bilimi Ayırt Etmede Kullanılan Özellikler	f	%
Bilimsel olarak kanıtlanma	16	34.04
Bilimsel yöntem kullanma	16	34.04
Deney ve gözleme dayanma	16	34.04
Evrenin anlaşılması/ açıklanması	13	27.65
Bilimde gelişme/ değişme	9	19.14
Bilimsel otorite onayı	7	14.89
Bilimsel bilgi/ teori/ kanunlarla açıklanabilme	6	14.89
Objektif olma	5	10.63
Sözde Bilimi Ayırt Etmede Kullanılan Özellikler	f	%
Bilimsel kanıt/ ispat olmaması	12	21.27
Bilimsel araştırma olmaması / deney gözlem yapılmaması	9	14.89
Bilimsel <u>miş</u> gibi gösterme	3	6.38
Gerçeklerle desteklenmemesi	3	6.38
Teori yetersizliği/ yokluğu	3	6.38
Araştırmacıların bilim insanı olmaması	2	4.25
Evrensel olmaması	1	2.12
Öznel olmaması	1	2.12
Bilimin kültür ve dinden etkilenmesi	1	2.12
Alternatifler		
Hurafe / uydurma/ illüzyon olarak ifade etme		
Varsayıma dayanması	9	19.14
Geliştirilmesinin mümkün olması		
Dikkat çekici olması		
Medyatik olması		

Tablo 1’de öğretmen adaylarının bilim ve sözde-bilim ayrımını yapmada dikkate aldıkları özellikler görülmektedir. Öğretmen adaylarının bilim ve sözde-bilim ayrımında, bilim için en fazla vurguladıkları özellik, bilimsel kanıt olması (f:16), benzer şekilde, sözde bilimsel için de en fazla kanıt ve ispatın (f: 12) olmamasına vurgu yaptıkları görülmektedir. Aşağıda öğretmen adayların bu sonuçlar ile ilgili açıklamalarından örnekler verilmiştir:

Bilimsel olaylar bir kanıta dayanır. Sözde-bilimsel olaylarsa bilimsel terimler kullanılarak yapılan ama gerçekliğe dayandırılmayan olaylardır (Ö16).

Bilim, bilim adamları tarafından oluşturulan ve kanıtlanan evrensel olaylardır (Ö25).

Bilimde kanıt vardır. Bilimsel yollar kullanılarak kanıtlanabilir (Ö27).

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmen adayları, bilimin kanıtlanabilir olduğu özelliklerinin yanı sıra, kanıtlama ve ispatlamada bilimsel yöntemin kullanılması (f:16) ve bilimsel bilginin deney ve gözlemler sonucu elde edilmesini (f:16); sözde bilimle ilgili durumlarda da deney ve gözlemlerin (f:16) önemine vurguladıkları anlaşılmaktadır. Aşağıda, deney ve gözlemlerle ispatlayarak bilimin sözde-bilimden ayrılacağına dair bir öğretmen adayının ifadesi verilmiştir:

Bilim kontrollü deneylerle gerçekleştirilen mantığa uygun açıklamalar verebilen bir daldır. Sözde-bilim ise bilimsel terimlerin ve birkaç doğru olayın kullanılarak insanları kandırır. Eğer bu gerçek bilim olsaydı kontrollü deney yapılabilir ve ispatlanabilir olurdu. Bu olayı destekleyen bilimsel kanıtlar içerirdi (Ö38)

Tabloda (1) görüldüğü üzere, bir gurup öğretmen adayları bilimi, evrenin anlaşılması ve açıklanması (f:13) olarak açıklamışlardır. Bununla birlikte, bazı öğretmen adayları da bilimin değişip gelişebileceğini (f:9) belirtirken, bazıları da bilimselliğin ölçütü olarak otorite onayını vurgulamışlardır.

Öğretmen adaylarının bilim ve sözde-bilimi belirttikleri özelliklere göre ayırt etmesinin ardından, verilen iki senaryo ile bu özellikleri ne kadar kullandıkları ve sözde-bilimsel bir konuyu nasıl değerlendirdikleri incelemiştir.

Araştırmada kullanılan birinci örnek olay, kilo vermek için kullanılan ve bitkisel olduğu iddia edilen bir ilacın kullanımı ile ilgilidir. Bu kapsamda Tablo.2’ de öğretmen adaylarına verilen örnek olaydaki ilacın kullanma/kullanmama durumları ve nedenlerine yönelik yaptıkları yorumlar görülmektedir.

Tablo 2. Senaryodan elde edilen veriler (Zayıflama Hapları)

	f	%
Kullanılmasını Onaylayanlar	2	4.25
Kullanma gerekçeleri		
Bitkisel olması	1	50
Plasebo etkisi yaratması (Pozitif enerji)	1	50
İşe yaraması (kişisel deneyim)	1	50
Kullanılmasını Onaylamayanlar	45	95.74
Kullanmama gerekçeleri		
Zarar verme riskinin, yan etkisinin olması	26	55.55
Kanıt yetersizliği, Deneylerle test edilmemiş olması	19	42.22
Reklam etkisi	17	37.77
Kar amaçlı (ekonomik)	9	20
Otoritenin onaylamaması (sağlık kuruluşu, uzman, doktor)	15	33.33
Mevcut araştırma sayısının yetersiz olması	7	15.55
Etkisi ile ilgili görüşler		
Etkili olmaması	9	20.00
Etkisinin geçici olması		
Etkisinin kişilere göre değişmesi		
Medyadaki olumsuz haberler	2	4

Tablo 2’de öğretmen adaylarının %4.25’inin bu ilaçları kullanmayı önerdikleri, ilaçların bitkisel içerikli olduğunu, plasebo etkisi ile kişinin iyileşmesini sağladığı görüşünde oldukları görülmektedir. Buna karşılık, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu bu tür ilaçları kullanmayı önermemektedir. Adayların bu ilaçları kullanmama sebepleri olarak ise öncelikle yan etkileri ya da sağlığa zararlı kimyasallar içerdiği için zarar verdiğini (f: 26)düşündükleri olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bir grup öğretmen adayı özellikle bu tür ilaçların reklam amaçlı (f:17) kar elde etmek üzere hazırlanıp piyasaya sunulduğunu belirtmişlerdir. Aşağıda, ilaçların reklam amaçlı olduğu belirtilen ifadelerden örnekler bulunmaktadır:

Televizyonda verilen bu reklamlar amaçlıdır ve bilimsellikte kar amacı yer almaz. Her ürün insanda farklı etkiler gösterebilir, yan etkileri oluşabilir (Ö5)

...çünkü hepsi para tuzağı (Ö34)

Ne kadar bilimsel olarak kanıtlandığı söylene de insan vücuduna zararlı olduğu tespit edilmiştir. Makalede yazdığı gibi tamamen reklam amaçlıdır. Reklamlar sadece göz boyamak içindir bu yüzden sağlıkla ilgili şeyler için reklama güvenmemek gerekir (Ö44)

Bu tür ilaçların sağlığa olumsuz etkisi ile birlikte reklam ve kar amaçlı hazırlandığını belirten öğretmen adaylarının, aynı zamanda sağlık kuruluşları,

uzmanlar ve doktorlar tarafından onaylanmamasının (f:15) önemli bir ayırım olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının otorite etkisi ile ilgili ifadelerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

...Doktorun onayı olmadan belli kişiler tarafından onay verilmeden bu ilacın kullanılmasına izin vermem (Ö20).

Bu işin uzmanları, doktorlar ve bilim adamları bunların geçersiz olduğunu söylüyorsa bu tamamen reddedilmelidir (Ö41)

...ayrıca bu ilaçların belli sağlık kuruluşlarında onayının olması gerekir (Ö19)

Otorite etkisine vurgu yapa öğretmen adayları aynı zamanda zayıflama haplarının bilimsel yöntem açısından da yeterli olmadığı (f:19) düşüncesi ile kullanılmaması gerektiğini ifade etmişler, bu verilerin kanıtlanmasının deney ve gözlemlerle gerçekleştirilebileceğini belirtmişlerdir.

Sıklıkla karşılaşılabilecek konulardan birisi olan “zayıflama ilaçlarının yanı sıra, öğretmen adaylarının özellikle insan hayatını etkileyen bir durum karşısında bilimsel görüşlerinin nasıl olacağını belirlemek amacı ile yanıtlamaları için sunulan senaryo sunulmuştur. Bu senaryoda alternatif bir tedavi yöntemi ile bir hastalığı iyileştirebileceğini iddia eden bir uzmanın uyguladığı yöntem bulunmaktadır. Tablo.3’de öğretmen adaylarının bu tedavi yöntemini kullanılıp kullanılmaması yönünde ortaya koydukları görüşleri ve nedenleri sunulmuştur.

Tablo 3. Senaryodan elde edilen veriler (Kuantum Tıbbi)

	f	%
Kullanılmasını Onaylayanlar	25	53.19
Kullanma gerekçeleri		
İyileşeceğine inanma /İnanç	12	48
Tıbbi tedavilerin yetersiz olması durumunda kullanma	7	28
Bilimselliği tespit edildikten sonra kullanma	5	20
Bilimsel yöntemin uygulanması	4	16
Unvana ve çalışma alanına olan güven	4	16
İlaç kullanımına son verme amacı	4	16
Bilimsel bilginin doğruluğuna inanma	2	8
Bilimsel kanıta dayanması	1	4
Risk karşılaştırması yapanlar	1	4
Kullanılmasını Onaylamayanlar	22	46.80
Kullanmama gerekçeleri		
Otoriteler tarafından onaylanmaması	14	63.63
Bilimselliğinin doğrulanmaması/ kanıtlanmaması	12	54.54
Doğrulanamayan bilimsel bilgi / Psikolojik etkilenme	11	50

Araştırma yetersizliği/ daha fazla bilgiye ihtiyaç duyulması	5	22.72
Bilimsel yönteme /esaslara dayanmaması	4	18.18
Tedavinin ekonomik olmaması	4	18.18
Araştırmacının ekonomik ilgisi	3	13.63
Etik olmama / hastalar üzerinde deneme yapılması	2	9.09
Bilimsel yayın olmaması	2	9
Tıbbi uygulamaların devam etmesi düşüncesi	2	9.09
Her iki görüşü değerlendiren	1	4.54

Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının alternatif tedaviyi önerme (f:25) ve önermeme (f:22) görüşlerinin frekanslarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Tedaviyi uygulamayı öneren adayların özellikle psikolojik inanmanın iyileşme (f:12) sürecinde önemli bir etken olduğu görüşünde oldukları için önerdikleri tespit edilmiştir. Bazı öğretmen adaylarının bu neden ile ilgili ifadeleri aşağıda verilmiştir:

Hayatımızdaki her şey bilimsel esaslara uygun değildir. Bu tedavi yöntemi bilimsel esaslara dayanmamakta ama ben yine de bu tedavi yöntemini önerirdim. İnsan inançla da birtakım zorlukların üstesinden gelebilir. Belki bu tedavi kişinin sağlığı açısından bir gelişme kaydetmeyebilir ama kişinin iyileşeceğine inanması bu hastalığı iyileştirebilir (Ö4)

... Ayrıca kişinin sağlığına kavuşmasında psikolojik inanma önemini herkes bağırarak anlatıyor. İlaç tedavisinde kişi iyileşemeyeceğinin farkında olduğu için her ne yaparsa yapsın hastalığı ilerleyecektir. Ama kuantum tıbbi tedavisinde iyileşme garantisi verilerek kişiye psikolojik destek sağlanıyor (Ö16)

Yukarıdaki açıklamada da görüldüğü gibi öğretmen adayları bu yöntemin bilimselliği konusunda emin olmasalar da “iyileşeceğine inanma” durumunun etkili olabileceği düşüncesiyle tedavinin kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Yapılan analizlerde öğretmen adaylarının, hastalık tedavisinde uygulanan tıbbi tedavilerin yetersiz kalması durumunda (f:7) yine bu tedavinin uygulanmasını önermişlerdir. Bu görüş ile ilgili bir öğretmen adayının ifadesi şu şekildedir:

eğer gerçekten bir çözüm yolu kalmamışsa öneririm. Hayatta hiçbir şeyin garantisi yok. İlaçla tedavi olmanın da garantisi yok...ve üstelik bel fitiği olan insanların bellerini konu komşuya çektirmesi gibi sağlıksız ve saçma bir yöntem olduğunu düşünmüyorum (Ö15).

Bazı öğretmen adayları ise bilimselliğinin tespit edilmesi durumunda (f:5) bu tedavinin uygulanabileceğini belirtmişlerdir.

İlaçların yan etkilerinin hastaları olumsuz etkilediğinden dolayı ilaç kullanımına son vermek amacı ile (f:4) çözüm olarak bu tedavi yönteminin kullanılabilceği düşüncesinde olan bir öğretmen adayının ifadesi şöyledir:

... ilaç kullanımına son verdiren ve doktora ihtiyacı azaltan bir yöntem. Bu yüzden önü kapatılmıştır. Ben böyle düşünüyorum. Bırakın ilaçların sadece SCIO terapisi için zararlı olduğunu, sağlıklı bir kişinin baş ağrısı için içtiği herhangi bir ağrı kesicinin bile çok kullanımı sonucunda zararları çoktur. Elimizde hap kullanıldığı sonucunda bile tamamen tedavi imkanı yokken neden SCIO terapisi denemesin? (Ö2).

Tabloda (3), uygulanacak tedavinin bilimsel olduğunu ve uygulayan araştırmacının unvanına ve çalışma alanına güvenilebileceğini belirten öğretmen adayları da olduğu görülmektedir.

Buna karşılık, bu tedavi yönteminin uygulanmasını önermeyen öğretmen adaylarının ise öncelikli olarak bilimsel otoriteler ve sağlık kuruluşları tarafından tedavinin onaylanmamasına (f:14) vurgu yaptıkları aşağıdaki ifadelerinde de görülmektedir.

Önermem çünkü geniş bir çevrenin, özellikle bu hastalık üzerine çalışmalar yapan insanlarca bu tedavi onaylanmış bir yöntem değil (Ö9).

Bilim adamları ve sağlık uzmanları tarafından desteklenmediği için önermem (Ö10).

Bu cihaz hakkında herhangi bir kuruluştan onay çıkmamış (Ö19).

Yapılan bu açıklamalara göre öğretmen adaylarının, bilimsel verilerin ancak bilim insanları, tıp uzmanları ve bazı kurum ve kuruluşlardan onay alması gerektiği düşüncesinde oldukları anlaşılmaktadır.

Otorite onayı yanı sıra, adayların uygulanan yöntemin bilimselliğinin kanıtlanmamış olması (f:12) doğruluğu kanıtlanmayan sadece psikolojik olarak bireylere etki etmesi (f:11), daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulması (f:5), bilimsel esaslara dayanmaması (f:4) gibi nedenler belirttikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının, tedavinin ekonomik olmaması (f:4), araştırmacının ekonomik ilgisi (f:3), hastalar üzerinde deneme yapılması (f:2) gibi düşüncelere de sahip oldukları belirlenmiştir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmada öğretmen adaylarının bilimi sözde-bilimden ayırmada dikkate aldıkları özellikler ve sunulan iki senaryo ile bu özellikleri, günlük hayatta özellikle sözde-bilimsel bir konuda ne kadar kullandıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular öncelikle ayrı, devamında bir arada yorumlanarak sunulmaya çalışılmıştır.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının önemli bir kısmının bilimi ayırt etmede öncelikle *kanıtlama, bilimsel yöntem kullanma, deney ve gözlem yapma* kriterlerini kullandıkları tespit edilmiştir. Aynı zamanda bir kısım öğretmen adayı bilimin amaçlarından birinin *evreni açıklama ve yorumlama* olduğunu belirtirken, bazıları ise *bilimin değişebilir/gelişebilir* olması ve *otorite onayının* önemini vurgulamışlardır. Az sayıda da olsa bazı öğretmen adaylarının ise bilimselliğin *kanun ve teorilerle açıklanabileceğini* ve *objektif* olmasını ifade ettikleri belirlenmiştir. Yine elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının sözde-bilimi ayırt etmede en fazla bilimsel olarak *kanıtlanamama/ispatlanamama* ve *bilimsel araştırmanın olmaması* kriterlerini dikkate aldıkları bulunmuştur. Bunlara ek olarak bazı öğretmen adayları sözde-bilimsel konuların *bilimmiş gibi* gösterildiğini belirtirken, bazıları da gerçeklerle desteklenmediğine, teori ya da kanunlarla açıklanamadığına vurgu yapmışlardır. Bu özelliklerden farklı olarak, sözde-bilimsel konuların *hurafe, varsayım, dikkat çeken, geliştirmeye uygun olmayan, medyatik* olarak da değerlendirildiği belirlenmiştir. Sözde-bilim konusunda, öğretmen adaylarının sözde-bilimin *teori-kanunlarla açıklanamamasına* değinmeleri ve *bilimselmiş gibi* ifadesini kullanmaları ve de *araştırma-inceleme* yapılamamasına vurgulamaları sözde-bilimi tanımlayabilmeleri açısından olumlu bir sonuç olarak görülebilir. Veriler doğrultusunda öğretmen adaylarının, bilim açıklamalarında olduğu gibi, sözde bilim açıklamalarında da kanıtlanamayan/ispatlanamayan vurgularının tespit edilmesi, benzer araştırmalarda olduğu gibi (Tatar, Karakuyu & Tüysüz, 2011), öğretmen adaylarının naif bir bakış açısı ile bilimin kanıtlanabilir ya da ispatlanabilir olması gerektiği görüşünde olduklarını bir kez daha göstermektedir.

Araştırma kapsamında, öğretmen adaylarına sunulan günlük yaşam içinde karşılaşılabilecek olasılıklarının yüksek olduğu bilimsel olmayan senaryolarda, *bilimsellik dışındaki faktörlerden* de etkilenebildikleri tespit edilmiştir. Bilimsel okuryazarlıkta amaç, okul eğitiminde kavramsal bilgi kazandırmanın ötesinde bireyin yaşam sürecine dahil edilerek, bilimsel bir yurttaş olma kavramının kazandırılmasıdır. Hurd (1998) bilimsel okuryazar bireyin bilimsel bilgiyi doğru kullanarak, bilimsel olmayandan bilimseli ayırma becerisinin kazandırılması gerektiğini ifade etmektedir. Mevcut çalışmada öğretmen adaylarının daha aşına oldukları “Zayıflama hapları” başlıklı senaryoda neredeyse hepsinin bu ilaçları kullanmayı tercih etmedikleri belirlenmiştir. Bu tür ilaçların kullanımını doğru bulmayan öğretmen adaylarının, ilaçları kullanmama sebepleri ise öncelikle *zarar verici etkisinin* olduğunu düşünmeleri, sonrasında yapılan *uygulamaların bilimselliğinin yetersizliği* olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının *sağlık kuruluşları, uzmanlar* ve beraberinde *araştırmacılar* tarafından

bu ilaçların onaylanmamasının önemli bir ölçüt olduğu görüşünde oldukları görülmüştür. Ayrıca konu ile ilgili *araştırma ve bilimsel yayın sayısındaki yetersizlik* de katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Bu sonuç, zayıflama hapları gibi sözde-bilimsel bir konuda öğretmen adaylarının çoğunun kararlarında bilimsellik ölçütlerini kullandıklarını göstermektedir. Bu ölçütlerin kullanılması ile doğru karar verebilme arasındaki ilişkinin bu sonuç ile de desteklendiği ortaya çıkmaktadır. Benzer sonuç, Greaves- Fernandez (2010) in çalışmasından çıkan kanıt eksikliği, bilimsel araştırma desteği ve otoriteye olan güven gibi özelliklerin vurgulandığı sonuçlarda da görülmektedir. Bu senaryonun analizinde ortaya çıkan diğer önemli bir sonuç ise, birçok katılımcı tarafından da belirtilen *reklam etkisinin* vurgulanmış olmasıdır. Bu düşünce ile bu tür ilaçların gerçekçi verilere dayanmayan bir grubun çıkarları doğrultusunda hazırlandığı düşüncesinin hâkim olduğu görülmektedir. Medya ve reklamların yoğun etkisi sözde-bilimsel anlayışın toplumda kabul görmesine ve yaygınlaşması üzerinde önemli etkiye sahip olduğunu (Castelao-Lawless, 2002'den akt., Metin & Ertepinar, 2016; Paichi Pat Shein, Yuh-Yuh Li & Tai-Chu Huang, 2014) belirtilmesine rağmen bu çalışma sonunda adayların medyanın olumsuz etkisinden bahsetmeleri olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte medyanın öğrenme sürecinde olumsuz bir araç olarak düşünülmesi yanında (Choi & Johnson, 2010'dan akt., Bektaşlı, 2013) sınıf ortamındaki öğrenmelerde bazı tartışma ve açıklamalarda medyayı etkili bir şekilde kullanmanın uygun olduğu ifade edilmekle birlikte bazı araştırmalarda (Bektaşlı, 2013) medyanın düşünüldüğü gibi sözde-bilimsel yaklaşımlarda her zaman etkili olmadığına yönelik sonuçlar da elde edilmektedir.

Araştırma için uygulanan ikinci senaryoda ise (Kuantum Tıbbı), öğretmen adaylarının önerilen tedavi yöntemini kullanıp kullanmama noktasında neredeyse birbirlerine yakın sayısal çoklukta oldukları belirlenmiştir. Her iki grupta da katılımcıların önemli çoğunluğunun tedaviyi onaylama ve onaylamama sebebini iyileşmeye olan inançla (plasebo etkisi) ilişkilendirdikleri belirlenmiştir. Bu tedavi yöntemini kullanmayı onaylamayan öğretmen adaylarının önerilen *yöntemin bilimselliğinin kanıtlanamaması, otoritelerin onaylamaması, bilimsel araştırma ve bilimsel yayın sayısının yetersiz olması ve bilimsel yöntemle dayanmamasından* dolayı önermedikleri bulunmuştur. Öğretmen adaylarının kararlarının nedenlerinde belirttikleri bu ölçütler bilimin doğası özelliklerini daha doğru karar vermede kullanabildiklerini göstermektedir. Araştırmacılar yeterli düzeyde bilimin doğası anlayışına sahip olan bireylerin bilimsel olanı sözde-bilimden ayırabilecekleri, dolayısıyla bilimle ilgili konularda daha doğru kararlar verebilecekleri konusunda hem fikirdirler (Bell & Lederman, 2003; Driver, Leach, Millar & Scott, 1996). Senaryo ile ilgili kararlarında bilimsellik ölçütlerini kullanan öğretmen adaylarının, senaryoda önerilen tedavi yöntemini kabul etmeyecekleri öngörülmüştür. Tedaviyi kullanmayı onaylayan adayların ise *iyileşmeye olan inancın* tedavide olumlu etki oluşturacağını belirtirken bir çeşit çaresizlik noktasında, *bilimsel tıbbi tedavilerin yetersizliğinde ya da bilimselliğinin tespit edilmesi* durumunda kullanabileceklerini belirtmişlerdir. Ayrıca bazı katılımcılar uygulanan *yöntemin bilimsel olduğunu ve araştırmacının unvanına ve çalışma alanına güven* duyulabileceğini ifade etmişlerdir. Bu sonuç,

öğretmen adaylarının bilimin işleyişi, yöntemi, bilim insanlarının özellikleri, kısaca bilimin doğası ile ilgili görüşlerinin yetersiz olduğunu, bu yetersizliğin de doğru karar vermelerini etkilediğini göstermektedir. Bu araştırma sonucunda olduğu gibi Metin ve Ertepinar (2016)'ın çalışmasında da öğretmen adaylarının deprem konusunda sözde-bilimsel yaklaşımlara sahip oldukları ve bu yaklaşımlarını gerekçelendirmek konusunda yetersiz oldukları belirlenirken, Ayvacı ve Bağ (2016)'ın araştırma grubunu oluşturan bireylerinde bazı sözde-bilimsel durumlar karşısında kararsız kalarak bilim ve sözde bilim ayırımını yapmakta yetersiz oldukları belirlenmiştir. Lundström ve Jakobsson, (2009) lise öğrencileri ile yaptıkları çalışmada ise öğrencilerin sağlık ve beslenme ile ilgili sözde-bilimsel inanışlarını tespit etmeye çalışmışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun zihin okuma, telepati ve ayın belirli dönemlerinin insanları etkilediği düşüncesine sahip olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar ışığında Solomon (1992)'nin öğrencilerin medyadaki sosyo-bilimsel bir konuda görüş öne sürmeleri ya da tartışabilmeleri için en azından yüzeysel bilgiye sahip olmaları gerektiği görüşü dikkate alınmadığı takdirde, öğrencilerin aşına olmadıkları bir konu olduğunda, onların bilime yönelik negatif ya da uzak durma eğiliminde olabildikleri bu çalışma sonucunda da ortaya çıkmaktadır.

Yukarıda ayrı ayrı yapılan analiz sonuçları bir araya getirildiğinde öncelikle çalışmaya katılan birçok öğretmen adayı bilimsel olma ölçütlerinde özellikle dikkat çektikleri bilginin kanıtlanması ya da ispatlanması gerektiği düşüncelerini, sunulan her iki senaryonun analizini yaparken de kullanmışlardır. Bununla birlikte bilimsellikte önemli özelliklerinden biri olan bilimsel yöntemin uygulanması da hem bilimsellik ölçütü hem de senaryolarda farklı düzeylerde de olsa ayırt edici bir özellik olarak belirtilmiştir. Buna göre adayların bilimsel yöntem uygulanmasını dikkate alarak analiz yapmaya çalıştıkları söylenebilir. Ayrıca öğretmen adayları, özellikle deney ve gözlemlerle daha fazla araştırma yapma gereksinimini her iki senaryoda da bir ölçüt olarak kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla katılımcıların bilimsel yöntem ile birlikte, yapılacak araştırma ve incelemeler sonucunda elde edilecek sonuçların önemli olduğunun ve bilimsel olduğunun farkında oldukları söylenebilir. Yapılan analizlerde bilimselliğin bir ölçütü olarak ifade edilen otoritenin (uzman, bilim insanı, kurumlar vs.) senaryo analizleri sırasında da kullanıldığı dolayısıyla öğretmen adaylarının otoritenin onayladığı bilginin doğruluğunu kabul etme görüşünde oldukları görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adayların bilginin güvenilirliği noktasında otorite olarak gördükleri bilim insanı ya da alan uzmanların kabul ettikleri bilgilerin kesinlikle doğru olduğunu düşündükleri, dolayısıyla bilimselliğin öznel olması gerektiği (Abd-El-Khalick, 2001; Bell & Lederman, 2003) ölçütünü dikkate almadıkları söylenebilir.

Genel olarak bakıldığında, araştırma kapsamında uygulanan her iki senaryo üzerinde yapılan analizler sonucunda, katılımcılara daha yakın olan konular ve yakın olmayan konuların katılımcıların kararlarında farklılık yarattığı ortaya çıkmıştır. Benzer sonuç Greaves- Fernandez (2010) tarafından da tespit edilmiş, yapılan çalışma ile konu etkisi ve konunun bireylere yakın ya da uzak olmasının bireylerin kararlarında etkili olabileceği vurgulanmıştır. Bununla birlikte,

bireylerin konu ile ilgili bir şeyler bilmesi durumunda bilim ile ilgili daha fazla fikir belirttikleri, bilmemeleri durumunda ise, kararlarını bilimsel olmayan özelliklere dayandırabildikleri görülmektedir.

Sonuç olarak öğretmen adayların bilimsellik ölçütünde kanıtlanabilir ya da ispatlanabilir olma özelliğine önemli vurgu yaparak geleneksel anlayış içinde olma yanında günlük hayatta karşılaştıkları durumlar karşısında da özellikle bu ölçütü dikkate almaya çalıştıkları söylenebilir. Reklam dünyasının ve plasebo gibi zihin oyunlarının farkında olmaları da kayda değer bir sonuç olarak düşünülebilir. Bununla birlikte “zayıflama hapları” gibi daha iyi bilinen bir konu hakkında karar verme aşamasında bilimle ilgili yanılgıları daha az olurken, “kuantum tıbbi” gibi daha az bilinen ve duygusal durumu etkileyen olaylar karşısında bilimsel özelliklerin göz ardı edilebildiği anlaşılmaktadır. Elde edilen veriler doğrultusunda eğitim sürecinin başından itibaren bireylere edindikleri bilgileri anlamlı hale getirebilecekleri ortamlar sağlamanın önemi ortaya çıkmaktadır. Ayrıca bilginin önemini ve ayırt etme durumlarının sadece teorik şekilde değil, özellikle günlük yaşam deneyimleri içerisinde kullanarak öğrenmeleri sağlanmalıdır. Sınıf uygulamalarında, bilimin doğasının etkili bir şekilde öğretiminde ve algılanmasında öğretmenlerin kavramları ne kadar iyi tanımladıkları (Lederman, 1999) ve onları gerçek durumlara ne kadar uygulayabildiklerinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bilimin çoğu zaman, pek anlaşılabilen bir dizi bireysel gerçek olarak öğretilmesi (Baran, Kiana & Samuel, 2014) yerine öğrencilerin gelecekte için hayati önem taşıyan bilimsel tartışmalara aktif katılımını sağlayarak, içselleştirebileceği ortamlar yaratılıp öğretilmesinin daha uygun olduğu anlaşılmaktadır. Söзде-bilimsel modelleri ortaya koyabilmek için söзде-bilimsel durumları göz ardı etmek yerine bilimin doğasını anlamaya, geliştirmeye ve açıklamaya yönelik gerçek yaşam durumları oluşturarak eleştirel düşünme becerisinin kullanıldığı öğrenme ortamları oluşturulmalıdır. Nitekim bilimsel okuryazarlığın önemli amaçlarından biri gerçek yaşam problemleri karşısında karar verirken bilimsel bilgileri kullanabilme becerisini kazandırabilmektir. Bilimin doğasının anlaşılması söзде-bilimsel yaklaşımları içeren konularla karşılaşan bireylerin çözüm önerileri üretmelerine yardımcı olmayı sağlar (Martin, 1994; McComas, Clough & Almazroa, 1998). Bilim ve teknolojiye ileriye ilerlemelere rağmen bilimsel olmayan yaklaşımların sadece halk arasında değil, aynı zamanda bilimsel eğitim aldığı düşünmekteyiz bireyler arasında da mevcut olduğu (Baran, Kiana & Samuel, 2014) dikkate alınarak öğretim süreçlerinin planlanmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

5. KAYNAKLAR

- Abd-El-Khalick, F. (2001). Embedding nature of science in pre-service elementary science courses: abandoning scientism, but... *Journal of Science Teacher Education*, 12(3), 215–233.
- Abd-El-Khalick, F., & Lederman, N. G. (2000). Improving science teachers' conceptions of nature of science: a critical review of the literature. *International Journal of Science Education*, 22(7),665- 701.
- Abd-El-Khalick, F., Bell, R.L., & Lederman, N.G. (1998). The nature of science and instructional practice: Making the unnatural natural. *Science Education*, 82, 417–437.
- Afonso, A.S., & Gilbert, J. K. (2009). Pseudo-science: A meaningful context for assessing nature of science. *International Journal of ScienceEducation*. 32(3), 329-348.
- Ayvacı, H. Ő., & Bağ, H. (2016). Sınıf öğretmenleri adaylarının bilim sözde-bilim ayrımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 539-566.
- Ayvacı, H.Ő., & Çoruhlu, Ő.N. (2012). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının bilim ve fen kavramları ile ilgili sahip oldukları görüşlerin araştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 29-37
- Baran GR, Kiana MF, & Samuel SP (2014). "Chapter 2: Science, pseudoscience, and not science: How do they differ?". Healthcare and biomedical technology in the 21st century (Springer). 19-57. doi:10.1007/978-1-4614-8541-4_2. ISBN 978-1-4614-8540-7.
- Barnes, B. (2008). *T.S. Kuhn ve sosyal bilimler*. (1. Baskı). (Çev. Hüsamettin Arslan). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Bektaşlı, B. (2013). The Effect of media on preservice science teachers' attitudes toward astronomy and achievement in astronomy class. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, TOJET*, 12(1), 139-146.
- Bell, R. L., & Lederman, N.G. (2003). Understandings of the nature of science and decision making on science and technology based issues. *Science Education*, 87, 352-377.
- Chalmers, A. F. (1997). *Bilim dedikleri* (3. Baskı). (Çev: Hüsamettin Arslan). İstanbul: Vadi Yayıncılık. (Özgün çalışma, 1976).
- Christensen, L.B., Johnson, R.B., & Turner, L.A. (2015). *Research methods design and analysis*. Cambridge: Pearson [Çeviri: Sever, M. (2015). Nitel ve karma yöntem araştırmaları. (Çev. Ed. A. Aypay) Araştırma yöntemleri desen ve analiz, Ankara: Anı Yayın.]
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel araştırma yöntemleri* (Çev Edt: Bütün, M. ve Demir, S. B). Ankara: Siyasal Kitap.
- Delice, E. (2007). *Aristoteles felsefesinde tasımsal tanıt ve diyalektik ilişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe (Sistematik Felsefe ve Mantık) Anabilim Dalı, Ankara.
- Driver, R., Leach, J., Millar, R., & Scott, P. (1996). *Young people's images of science*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Erdoğan, E. (2009). Platon ve Aristoteles'in bilimlere ilişkin sınıflamaları. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (1),137-162.

- Greaves-Fernandez, N. (2010). *Influence of views about the nature of science indecision-making about socio-scientific and pseudo-scientific issues*. Unpublished doctoral dissertation, The University of York, Department of Education, United Kingdom.
- Hurd, P.D. (1998). Scientific literacy: new minds for a changing world. *Science Education*, 82(3), 407-416.
- Kuhn, T. S. (2014). *Bilimsel devrimlerin yapısı* (9.Baskı). (Çev: Nilüfer Kuyaş). İstanbul: Kırmızı Yayınları. (Özgün çalışma, 1962).
- Lakatos, I. (2014). *Bilimsel araştırma programlarının metodolojisi*. (Çev. Duygu Uygun). İstanbul: Alfa Yayınları. (Özgün çalışma, 1978).
- Lambert, K., & Brittan G. G. (2011). *Bilim Felsefesine Giriş*. (1. Baskı). (Çev. Ed. Hüseyin Gazi Topdemir, Çev: S. Ertan Tağman). İstanbul: Nobel Yayınevi. (Özgün çalışma, 1992)
- Lederman, N.G., & Zeidler, D.L. (1987). Science teachers' conceptions of the nature of science: Do they really influence teaching behavior? *Science Education*. 71(5), 721-734.
- Lederman, N. G. (1999). Teachers' understanding of the nature of science and classroom practice: Factors that facilitate or impede the relationship. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(8), 916-929.
- Lederman, N.G. (2007). Nature of science: Past, present, and future. In S.K. Abell, & N.G. Lederman, (Editors), *Handbook of research in science education* (pp. 831-879). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Lundström, M., & Jakobsson, A. (2009). Students' ideas regarding science and pseudoscience in relation to the human body and health. *Nordic Studies in Science Education*. 5(1), 3- 15.
- Martin, M. (1994). Pseudoscience, the Paranormal, and Science. *Science & Education*. 3, 357- 371. doi: 10.1007/BF00488452
- McComas, W. F., Clough, M. P., & Almazroa, H. (1998). The role and character of the nature of science. In W. F. McComas (Ed.), *The nature of science in science education: Rationales and strategies*. (pp. 3-40). Dordrecht: Kluwer.
- MEB. (2013). *İlköğretim kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınevi.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Turan, S.). Ankara: Nobel Yayıncılık (Özgün çalışma, 2009).
- Metin, D., & Ertepinar, H. (2016). Inferring pre-service science teachers' understanding of science by using socially embedded pseudoscientific context. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 4(4), 340-358. DOI:10.18404/ijemst.93129.
- Norris, S. P., & Phillips, L. M. (2003). How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy. *Science Education*, 87, 224-240.
- Oothoudt, B. (2008). *Development of an instrument to measure understanding of the nature of science as a process of inquiry in comparison to pseudoscience*. Unpublished master thesis, California State University, Department of Science Education.
- Shein, P.P., Li, Y. Y., & Huang, T. C. (2014). Relationship between scientific knowledge and fortune-telling. *Public Understanding of Science*. 23(7) 780- 796. DOI: 10.1177/0963662514522169

- Solomon, J. (1992) The Classroom Discussion of Science-Based Social Issues Presented on Television: Knowledge, Attitudes and Values, *International Journal of Science Education* 14(4), 431-444.
- Popper, K. R. (2005). *Bilimsel araştırmanın mantığı* (3.Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları. (Özgün çalışma, 1986)
- Saygılı, S. (2011). Paul K. Feyerabend'in bilim anlayışı: Çoğulcu bilim kuramı. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 83-94.
- Tao, P.-K. (2003). Eliciting and developing junior secondary students' understanding of the nature of science through a peer collaboration instruction in science stories *International Journal of Science Education*, 25(2), 147-171.
- Tatar, E., Karakuyu, Y., & Tüysüz, C. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının bilimin doğası kavramları: Teori, yasa ve hipotez. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 363-370.
- Topdemir, H. G. (2002). Kuhn ve bilimsel devrimlerin yapısı üzerine bir değerlendirme. *Felsefe Dünyası*, 36, 45-62.
- Turgut, H. (2009). Fen ve teknoloji öğretmeni adaylarının bilimsel söзде-bilimsel ayırımına yönelik algıları. *Education and Science*, 54(134), 50-68.
- Turgut, H., Akçay, H., & İrez, S. (2010). Bilim söзде-bilim ayırımı tartışmasının öğretmen adaylarının bilimin doğası inanışlarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 10(4), 2621-2663.
- Uslu, F. (2011). Bilimselliğin kriteri ve sınırları problemi- bilim, bilim olmayan ve sahte bilim. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 110 (19), 5-35.
- Yıldırım, C. (2000). *Bilim Felsefesi* (7.Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The nature of science which is defined as a way of knowing and the development of scientific knowledge (Lederman & Zeidler, 1987; Lederman, 1999), is formed by gathering many disciplines such as history of science, psychology of science and the philosophy of science. The nature of science, which tries to find answers to many questions such as what science is, how social and cultural structure effect science, is constitute the basic aims of scientific literacy. With scientific literacy, it is aimed to acquire basic concepts of scientific and the scientific criterias and also educating individuals with scientific skills, attitudes and values (Abd-El Khalick, Bell & Lederman, 1998). However, the purpose of scientific literacy is not only to acquire the concept of science and its characteristics, but also to acquire the ability to distinguish pseudoscientific approach from science. The pseudoscientific issues are not often included in the teaching process by the educators, in the sense that, misconceptions can be occurred (Martin, 1994). However, in order to the concept of science to be better acquired by the individuals, it is necessary to reveal the differences by referring to pseudoscientific issues. The importance of the nature of science which is one of the fundamental aims of science education is to educate scientifically literate individuals, therefore, as in the whole world and in our country, the inclusion of the nature of science in teaching programs is now being tried to be realized.

In the Science Teaching Program revised in 2013, inquiry-based teaching approach was considered and the training scientifically literate individuals have been one of the goals of this program (MEB, 2013). Considering that teachers' scientific perspectives affect the scientific viewpoint of their students (Lederman, 2007), teachers and preservice teachers must have the knowledge and skills to distinguish science and pseudo-science in the context of nature of science. In our country, researches on the nature of science, scientific thinking and pseudoscientific issues generally related to the science, scientific method, scientific skills and scientific attitudes (Ayvacı & Çoruhlu, 2012; Bektaşlı, 2013; Turgut, 2009). In addition to this, it is necessary to take into account the concept of scientificity that develops in the social structure. In our country, it is seen that treatment related. In our country, it is seen that tendency of non- scientific considerations related to the treatment of the diseases which are seen as alternative medicine is too much. Therefore, it will not be the right approach to create a scientific point of view by ignoring the social point of view.

Many parts, such as the family, the environment, the school, the teachers and the friends, which form part of the social chain, affect each other and their viewpoint and this interaction is reflected in the school learning environment, the organization of information and its implementation. In this respect, it was searched to find the answers to the questions about the pseudoscientific issues which are frequently accepted in our country as scientific, but not involve medical treatment methods, including "how do the prospective teachers make the distinction between

science and pseudoscience and what criteria they use when making this distinction".

Method

In the direction of the aim of this study, qualitative research method was used which is defined as an approach to discovering, conceptualizing, and understanding the meaning of a problem, an individual or a group (Creswell, 2014, Merriam, 2013). The sample of the research consists of 47 preservice teachers studying in the second year of science education department of a university. Qualitative method was used in the study through two scenarios. While one of the scenario is mostly unknown to preservice teachers, the other scenario is a popular well known scenario by them. Each preservice teacher read both of the scenarios and respond to questions related to the scenarios. In addition, they were asked to explain on an example how they could distinguish science from pseudoscience. Data analysis was performed by content analysis with themes and codes in accordance with the responses of the students. The data were independently analyzed by two experts, similarities and differences were compared. The different encoded data were re-examined, by providing a consensus, the necessary arrangements were made in the findings.

Result and Discussion

The results obtained from the research showed that prospective teachers use the criteria of proof, scientific method, experiment and observation to distinguish science from pseudoscience. On the other hand, while evaluating non-scientific scenarios which were presented under the scope of this research and that can be encountered in everyday life, they were also influenced by non-scientific factors. As a result, it can be said that, preservice teachers are in the traditional understanding by emphasizing the provable criteria. In addition it can be said that they especially try to take this criterion into consideration in the situations they meet in daily life. However, awareness of the advertising world and placebo can be considered as remarkable result.

It was found that preservice teachers are less likely to make scientific mistakes in deciding on a better-known topic such as "weight loss pills". On the other hand, it is understood that they can ignore scientific features in the face of events affecting the emotional issue such as "quantum medicine". In the direction of the obtained data, it is important to provide an environment where individuals can make meaningful information from the beginning of the education period they obtained. In addition, they should also be able to learn the importance and distinction of knowledge not only theoretically but especially using in their daily life experiences. In classroom practices, in the effective teaching and perception of nature of science how well teachers describe concepts (Lederman, 1999) and how much they need to apply them to real situations are important. Instead of being taught as a series of individual facts (Baran, Kiana, and Samuel, 2014), it is more

appropriate to teach science by participating students actively in scientific discussions which have vital importance for their future and by creating environments in which students can internalize science. Rather than ignoring pseudoscientific issues in order to present pseudoscientific models, real life situations must be created to understand, develop and explain the nature of science and learning environments were created where critical thinking skills are used. One of the important aims of scientific literacy is to give individuals the ability to use scientific knowledge in decision-making processes when they encounter real-life problems. Understanding the nature of science helps individuals to find solutions when encounter with the socio-scientific and pseudo-scientific issues (McComas, Clough ve Almazroa, 1998). Despite the progress in science and technology, non-scientific approaches are widespread not only among the people but also among the individuals who whom we think are receiving scientific training (Baran, Kiana & Samuel, 2014). In the light of this view, it is necessary to plan the training processes.



Sınıf Öğretmenlerinin Eğitsel Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri¹

Teachers' Views Regarding Educational Assessment Procedures

Selmin ÇUHADAR²

Öz: Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme sürecinin aşamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmanın katılımcıları Edirne il merkezinde ve Uzunköprü ilçesindeki okullarda görev yapan yedi sınıf öğretmenidir. Araştırma verileri yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler betimsel analiz sürecinin aşamaları dikkate alınarak analiz edilmiştir. Sonuç olarak, sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme sürecinin ilk aşaması olarak kabul edilen tarama-ilk belirleme aşamasında herhangi bir sorun yaşamadıkları ve bu aşamada daha çok okullarındaki rehberlik servisleri ve aileler ile iletişime geçmeyi tercih ettikleri belirlenmiştir. Ancak sınıf öğretmenlerinin gönderme öncesi süreç ve gönderme sürecini sistematik olarak yürütme konusunda sorunlar yaşadığı ve bu sorunlarının çözümünde okul yönetiminin ve rehberlik servisinin öğretmenleri desteklemeye çalışmalarına rağmen sağlanan desteğin yeterli ve işlevsel olmadığı görülmüştür. Araştırma bulguları dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme sürecinin aşamalarına ilişkin olarak özellikle de gönderme öncesi süreç ve gönderme süreçlerine ilişkin bilgilendirilmelerinin yanı sıra öğretmenlerin uzmanlar tarafından yeterli ve işlevsel olarak desteklenmeleri de önerilebilir.

Anahtar sözcükler: Eğitsel değerlendirme süreci, sınıf öğretmeni, tarama, gönderme öncesi süreç, gönderme süreci

Abstract: The purpose of the present study was to determine the teachers' views of educational assessment procedures. The participants in the study were seven school teachers from schools in a central district of Edirne and Edirne, Uzunköprü. The research data were obtained through semi-structured interviews and analyzed considering the phases of the descriptive analysis process, which are among the qualitative data analysis. As a result, it has been determined that teachers prefer to communicate with counselling

¹ Bu çalışma 23. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde (30 Ekim – 1 Kasım 2013, Bolu-Türkiye) sözlü bildiri olarak sunulmuş ve bildiri kitabında özeti yayınlanmıştır.

² Yrd. Doç. Dr., Trakya Üniversitesi, selminchuhadar@trakya.edu.tr

services in their schools and parents during the screening phase, which is considered as the first phase of the educational assessment process. However, it has been determined that teachers have problems in systematically conducting the prereferral and referral processes, and that the support provided by the school administration and the counselling service is inadequate and dysfunctional in solving these problems. Considering the findings of the research, it is suggested to inform school teachers about the phases of the pedagogical assessment process, especially the prereferral, and referral process, and to support teachers adequately and functionally by the experts.

Keywords: *Educational assessment procedures, school teachers, screening, prereferral, referral.*

1. GİRİŞ

Özel eğitimde değerlendirme en genel anlamıyla birey hakkında karar verebilmek için yapılan bilgi toplama süreci olarak tanımlanabilir. Bu genel çerçevede yer alan aşamalar yapılacak olan değerlendirmenin amaçlarına, değerlendirmede kullanılacak olan araç ve yöntemler ile değerlendirmenin nerede ve kimler tarafından yapılacağına göre farklılık göstermektedir. Bu bağlamda eğitsel değerlendirme sürecinin genel amacı, alınacak yasal kararlara ve çocuğa sağlanacak özel hizmetlere karar vermek amacıyla çeşitli bilgilerin toplanması olarak ifade edilebilir. Yetersizliği olduğundan şüphe edilen öğrencilerin eğitsel değerlendirme sürecinde yer alan basamaklar; (a) tarama ilk belirleme, (b)gönderme öncesi, (c) gönderme ve (d) ayrıntılı değerlendirme olarak sıralanmaktadır. Aynı zamanda eğitsel değerlendirme süreci, yetersizliği olduğundan şüphelenilen öğrencinin öğrenme problemini anlamak amacıyla yapılan disiplinler arası değerlendirmenin de bir parçasıdır. Bu disiplinler arası ekilde, rehber öğretmen, sınıf öğretmeni, özel eğitim öğretmeni ve çocuğun ihtiyaçları doğrultusunda gerektiğinde dil ve konuşma uzmanı, çocuk psikoloğu, fizik tedavi uzmanı ve doktorlar gibi farklı uzmanlar da değerlendirme ekibinin üyeleri arasında yer almaktadır. Kuşkusuz sınıf öğretmenleri bu ekibin en önemli üyelerinden biridir.

Eğitsel değerlendirme sürecinde sınıf öğretmenleri ve okul rehberlik servislerinin bir arada çalışmasını gerektiren ve sürecin ilk aşaması olarak kabul edilen “**tarama-ilk belirleme**” aşaması eğitsel değerlendirme sürecinde tüm öğrencilerin dâhil edildiği aşamadır. Bu süreç daha çok tarama amaçlıdır ve genel eğitim okullarında eğitim alan özel gereksinimli ya da risk altında olduğu düşünülen öğrencilerin belirlemesi amacıyla yapılmaktadır. Tarama-ilk belirleme aşaması gözlem, görüşme, kontrol listesi ve ölçüt bağımlı ölçü aracı gibi informal değerlendirme araçları kullanılarak gerçekleştirilmektedir. Tarama-ilk belirleme aşamasını takiben yetersizliğe sahip ya da risk altında olduğu düşünülen öğrencilerin ayrıntılı değerlendirme için rehberlik araştırma merkezlerine yönlendirilmesinden önce bu öğrencilerin genel eğitim sınıfında eğitim görmeye devam etmelerini sağlamak amacıyla “**gönderme öncesi**” sürecin uygulamaya

konması gerekmektedir. Gönderme öncesi sürecin temel amacı, daha yoğun bir eğitime gereksinimi olmayan öğrencilerin ayrıntılı değerlendirme için gönderilmesini önlemek ve böylece öğrencileri gereksiz yere etiketlenmekten kurtarmaktır (Kirk, Gallagher, Anastasiow & Coleman, 2006). Alanda yapılan çalışmalar, sistematik ve planlı bir biçimde uygulanan gönderme öncesi sürecin pek çok özel gereksinimli öğrencinin ayrıntılı değerlendirilmesine gerek kalmadan genel eğitim sınıfında eğitimlerini sürdürmelerinde etkili olduğunu göstermektedir (Kargin, 2007; Kirk ve diğ., 2006; Strickland & Turnbull, 1990; Turnbull, Turnbull, & Wehmeyer, 2007). Kuşkusuz bu durum öğrenci açısından oldukça önemli ve aynı ölçüde de değerlidir. Ancak, özellikle ülkemiz koşulları düşünüldüğünde, gönderme öncesi sürecin önemi arttıran ve bu süreci daha da önemli hale getiren farklı bir boyut daha bulunmaktadır. Bu durum aynı zamanda gönderme öncesi sürecin var olan katkılarına ek olarak, yalnızca bir öğrencinin ayrıntılı değerlendirmesi için harcanan işgücü, zaman ve maddi kaynaklardan tasarruf etme anlamına da gelmektedir. Örneğin “Mevzuattan Uygulamaya Engelli Hakları İzleme Raporu” 2013-2014 öğretim yılı verilerine göre 1 Ocak-31 Aralık 2014 döneminde 488.543 kişi Rehberlik Araştırma Merkezlerinin (RAM) hizmetlerinden yararlanmak için başvuru yapmıştır. Yapılan başvuru sayısına yetersiz fiziksel koşullar, yetersiz sayıda ve uygun donanıma sahip olmayan personel gibi RAM’ların temel sorunları da eklendiğinde gönderme öncesi sürecin önemi farklı bir boyut daha kazanmaktadır. Gönderme öncesi süreç daha çok sınıf öğretmenlerinin kullandıkları eğitim yöntemlerinde ve materyallerinde uyarlamalar yapması ve sınıfın-fiziksel çevrenin öğrencinin ihtiyaçlarına göre düzenlenmesine ek olarak programın amaçlarında ve eğer öğrenci ihtiyaç duyuyorsa ev ödevlerinde uyarlamalar yapılarak gerçekleştirilen informal bir süreçtir. Ancak bu sürecin planlı ve sistematik olarak yürütülmesi ve bu sürece ne kadar süre ile devam edilmesi gerektiği konusu da gönderme öncesi sürecin diğer önemli unsurları arasında yer almaktadır. Bu süreçte sınıf öğretmenlerinin mutlaka okul yönetimi, okul rehberlik servisi ve özel eğitim uzmanları tarafından desteklenmesi gerekmektedir. Ülkemiz koşulları düşünüldüğünde sistematik ve planlı bir biçimde uygulanan gönderme öncesi sürecin alan yazında yer verilen katkılara ek olarak farklı katkılarının da ortaya çıkacağı neredeyse kesindir.

Gönderme öncesi süreçte alınan tüm önlemlere rağmen yetersizliğe sahip ya da risk altında olduğu düşünülen öğrencinin genel eğitim sınıfına akademik ve sosyal yönden katılımı belirlenen hedeflerin altında kalmış ya da çok az bir ilerleme sağlanmışsa öğrencinin ailesinin de onayı alınarak vakit kaybetmeden öğrencinin ayrıntılı değerlendirmesi için gönderilmesi sürecinin başlatılması gerekmektedir (Kirk ve diğ., 2006). “**Gönderme süreci**” gönderme öncesi süreçte öğrenci için alınan tüm önlemlerin, yapılan tüm uyarlamaların, bu uyarlamaların sonuçlarının ve öğrenci hakkında toplanan tüm bilgilerin rapor haline getirilmesi sürecidir. Bu sürecin amacını, öğrenciyi ayrıntılı değerlendirme sürecine mümkün olan en fazla bilgi ile göndermek olarak özetlemek yanlış olmayacaktır. **Ayrıntılı değerlendirme süreci** ise tarama-ilk belirleme ve gönderme öncesi sürecin aksine formal bir süreçtir ve süreç formal değerlendirme araçları olan standart testler kullanılarak yürütülmektedir. Ayrıntılı değerlendirme sürecinde RAM’larda “Özel

Eğitim Değerlendirme Kurulu” öğrencinin özel eğitim hizmetlerinden yararlanmayı gerektirecek bir yetersizliğe sahip olup olmadığını belirlemeye çalışılır. Ayrıntılı değerlendirme sürecinde formal değerlendirmeler yoluyla elde edilen bilgilerin informal değerlendirme araçlarıyla elde edilen bilgilerle desteklenmesi öğrenci hakkında daha doğru kararlar verilmesine ve bunun sonucunda da daha doğru bir yerleştirme kararı alınmasına yardımcı olmaktadır. Ayrıntılı değerlendirme sonucunda verilecek uygunluk kararı, değerlendirme ekibinin birlikte, objektif olarak ve informal değerlendirme araçlarından elde edilen sonuçları da içerecek şekilde verilmesi gereken bir karardır (Overton, 2006; Strickland & Turnbull, 1990).

Eğitsel değerlendirme ve tanılama hizmetleri RAM’lardaki özel eğitim birimlerinin en önemli görevlerinden biridir. Ancak alan yazında eğitsel değerlendirme sürecini konu alan sınırlı sayıdaki araştırmanın bulgularından yola çıkarak eğitsel değerlendirme sürecinde RAM’larda yaşanan ortak sorunlar; (a) ölçme ve değerlendirme araçlarının yetersiz olması, (b) ölçme ve değerlendirme araçlarının güncel olmaması, (c) değerlendirme konusunda uzman personel sayısının azlığı, (d) değerlendirme sürecinde görev alan personelin uygun ya da güncel eğitime sahip olmaması ve (e) fiziksel koşulların yetersizliği olarak sınıflandırılmaktadır (Bozkurt, 2009; Er-Sabuncuoğlu & Diken, 2010; Özak, Vural & Avcıoğlu, 2008). Tüm bunlar dikkate alındığında ülke genelindeki RAM’ların ayrıntılı değerlendirme sürecinde az sayıda ya da uygun eğitime sahip olmayan uzman personel, yetersiz ve güncel olmayan değerlendirme araçları ile fiziksel olarak uygun olmayan koşullarda çok sayıda öğrenciye hizmet verdikleri gerçeği ile yüz yüze kalınmaktadır. Bu durumun RAM’lar tarafından verilen hizmetlerin kalitesini olumsuz olarak etkilemesi de kaçınılmaz bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Son yıllarda yapılan bazı iyileştirme çalışmalarının olumlu katkılarından ve önceki yıllara kıyasla meydana gelen gelişmelerin varlığından söz edilse de yapılan çalışmaların tamamen yeterli olduğunu söylemek güçtür (Bozkurt, 2009). Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Müdürlüğü’nün web sayfasında (<http://orgm.meb.gov.tr>), “Tanılama Sürecinde Kullanılan Form ve Belgeler” bölümünde eğitim kurumlarından gelen başvurularda, öğrenciler için “Gönderme Öncesi Bilgi Formunun/Bireysel Gelişim Raporu’nun sınıf öğretmeni ve rehber öğretmen tarafından doldurulması gerektiği belirtilmektedir. Söz konusu bu raporun bölümleri arasında okulda gönderme öncesi süreçte öğrencinin probleminin çözümüne yönelik yapılan etkinliklerin ayrıntıları olarak açıklanması ile ilgili bölümler de yer almaktadır. Aynı zamanda bu durum Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin (2006) 9. maddesinde tanılamaya konu olan okula kayıtlı öğrenciler için Gönderme Öncesi Form/Bireysel Gelişim Raporu istenmektedir ifadesiyle de yasal olarak desteklenmektedir. Ancak, Bozkurt (2009) tarafından yapılan çalışmada elde edilen bulgular arasında ayrıntılı değerlendirme için okullar tarafından gönderilen öğrencilerin çoğu için “Gönderme Öncesi Bilgi Formunun/Bireysel Gelişim Raporu’nun düzenlenmediği düzenlenen raporlarınsa çok azında uygulanan müdahale programına/planına ve sonuçların ilişkin bilgilere yer verildiği rapor edilmiştir. Bozkurt’un (2009) çalışmasında ayrıca öğrencileri RAM’lara

yönlendiren kurum ya da şahısların oranlarını da yer verilmiştir. Çalışmada RAM'lara yapılan yönlendirmelerin yaklaşık %33'nün okullarında içinde olduğu kurum ve kişiler tarafından yapılan yönlendirmeler olduğu belirtilmektedir. Bu oran yapılan tüm yönlendirilmelerin dörtte birinden fazlasının genel eğitim okulları ve dolayısıyla da öğretmenler tarafından yapıldığı anlamına gelmektedir. Kuşkusuz tüm bunlar sınıf öğretmenlerinin özellikle yetersizliği olan ya da risk durumunda olduğu düşünülen öğrencilerin belirlemesi, gönderme öncesi ve gönderme sürecinin oldukça önemli bir parçası olduğu düşüncesini de güçlendirmektedir.

Eğitsel değerlendirme sürecinin tüm aşamalarında genel eğitim okulları ve dolayısıyla da sınıf öğretmenleri doğrudan ya da dolaylı olarak oldukça önemli roller üstlenmektedirler. Ayrıca sınıf öğretmenleri Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde yer aldığı biçimiyle eğitsel değerlendirme ekibinin de bir üyesidir. Tüm bu nedenlerle bu araştırmanın genel amacı, eğitsel değerlendirme sürecinin aşamalarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesidir. Sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme sürecinin aşamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin iki farklı açıdan belirgin öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Bunlardan ilki etkili ve doğru adımlarla planlanıp yürütülen bir eğitsel değerlendirme süreciyle sadece gerçekten ihtiyaç duyan öğrencilerin ayrıntılı değerlendirme için RAM'lara gönderilmesinin sağlanarak, eğitsel değerlendirme sürecinin ilkelerine uygun bir değerlendirme yapılması konusudur. Değerlendirmenin ilkeleri arasında yer alan değerlendirmede farklılık ilkesine göre; eğer değerlendirme tek bir ortamda, tek bir değerlendirme aracı ve yöntemiyle ve tek bir kişi tarafından yapılıyorsa yapılan değerlendirme yeterince güvenilir değildir. Buna ek olarak ayrıntılı değerlendirme süreci her ne kadar formal bir süreç olarak adlandırılrsa da bu süreçte formal değerlendirme araçlarıyla yapılan değerlendirmelerin informal değerlendirme araçlarından elde edilen bilgilerle de desteklenmesi gerektiği belirtilmektedir (Kargın, 2007). Bir başka ifadeyle eğitsel değerlendirme sürecinin aşamaları içerisinde daha çok sınıf öğretmenleri tarafından informal değerlendirme araçları kullanılarak yapılan değerlendirmelerden elde edilen bilgiler ayrıntılı değerlendirme aşaması için oldukça değerli ve sağlıklı bir değerlendirme yapabilmek için de bir o kadar önemlidir. İkinci önemli önemli nokta ise, sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme sürecinin aşamaları hakkındaki deneyimlerinin ve sınıflarında yer verdikleri uygulamaların belirlenmesi konusudur. Araştırmanın bu yönünün, eğitsel değerlendirme sürecinin ülkemizdeki yasal düzenlemeler çerçevesinde ve ön görüldüğü biçimde yürütülüp yürütülmediğine ek olarak sınıf öğretmenlerinin bu süreçteki görev ve sorumlulukları konusuna da ışık tutacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiş ve araştırma verileri yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Nitel araştırma sürecinde amaçlanan şey çalışılan durumla ilgili gerçeğe ulaşmaktır. Bu nedenle de nitel

araştırmalar üzerinde çalışılan durumun çeşitli boyutları hakkındaki içsel bağlantıların araştırmacı tarafından yönetilmesiyle ortaya çıkarılan verilerin ve analizlerin yer aldığı diyalektik bir süreçtir (Miller & Dingwall, 1997; Yıldırım & Şimşek, 2005).

2.1. Katılımcılar

Araştırmada yer alan katılımcıların belirlenmesi sürecinde gönüllülük ilkesi göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemleri arasında yer alan kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları Trakya Üniversitesinde lisansüstü eğitime devam eden sınıf öğretmenleri ve onların görev yaptıkları okullardaki sınıf öğretmenleri arasından seçilmiştir. Araştırmada katılımcı olmayı kabul eden öğretmenler Edirne il merkezinde ve Uzunköprü ilçesinde ve bu ilçeye bağlı iki köydeki ilkokullarda görev yapmaktadırlar. Katılımcı olacak öğretmenleri belirleyebilmek amacıyla lisansüstü eğitimlerine devam eden öğretmenlere araştırma süreci ve araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Aynı zamanda öğretmenlere araştırmaya katılım konusunda kendi okullarında duyuru yapmak isteyip istemedikleri sorulmuş ve kabul eden öğretmenlere araştırmacı tarafından hazırlanmış olan ve araştırmacı, araştırma süreci, amacı ve araştırmacının iletişim bilgilerinin bulunduğu bir doküman verilerek bunları katılımcı aday öğretmenlere iletmeleri istenmiştir. Daha sonra katılımcı olmayı gönüllü olarak kabul eden yedi sınıf öğretmeniyle yüz yüze ya da telefonla iletişime geçilerek görüşme yeri ve zamanı belirlenerek görüşme takvimi yapılmıştır. Görüşmeler bu takvim doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Görüşme yeri ve zamanı belirlenirken öğretmenlerin taleplerine öncelik verilmiştir. Tablo'1 katılımcı olmayı kabul eden öğretmenlere ilişkin bazı özet bilgilere yer verilmektedir. Araştırma raporunda katılımcılara ait gerçek isimlere yer verilmemiştir. Araştırmada yer alan her bir katılımcıya sıra numarası verilerek katılımcılar “*Öğretmen 1; Öğretmen 2*” biçiminde adlandırılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı kadındır ve yaşları 28-49 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin ikisi dışında tamamı eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği programlarından mezun olmuşlardır. Mesleki deneyim süresi en fazla olan öğretmen meslekteki 28. yılını çalışırken mesleki deneyim süresi en az olan öğretmen 1,5 yıllık öğretmenlik deneyimine sahiptir.

Tablo 1. Katılımcılara ait demografik özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Mesleki deneyim süresi (yıl)	Mezun oldukları bölüm
Öğretmen 1	Kadın	28	4	Sınıf Öğretmenliği
Öğretmen 2	Kadın	29	6	Sınıf Öğretmenliği
Öğretmen 3	Kadın	28	1.5	Sınıf Öğretmenliği
Öğretmen 4	Kadın	40	19	Sınıf Öğretmenliği
Öğretmen 5	Kadın	49	27	Yüksekokul
Öğretmen 6	Kadın	47	28	Yüksekokul
Öğretmen 7	Kadın	36	16	Sınıf öğretmenliği

2.2. Yarı-yapılandırılmış Görüşmeler

Araştırma sürecinde öncelikle alan yazın taraması yapılarak araştırmanın kuramsal boyutu oluşturulmuş ve araştırmaya ilişkin amaç belirlenmiştir. Görüşme soruları hazırlanırken eğitsel değerlendirme sürecinde yer alan aşamalar temel alınmıştır. Görüşme formu; demografik bilgiler ve görüşme sorularından oluşmaktadır. Görüşme formu içerisinde sınıf öğretmenlerine tarama-ilk belirleme, gönderme öncesi süreç, gönderme süreci ve ayrıntılı değerlendirme ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla oluşturulan sorular yer almıştır. Taslak görüşme soruları hazırlandıktan sonra soruların kolay anlaşılır ve açıkça ifade edilip edilmediğinin test edilmesi amacıyla iki sınıf öğretmeniyle ön görüşme yapılmıştır. Daha sonra görüşme soruları özel eğitim alanında doktora derecesine sahip ve araştırma konusuyla ilgili çalışmaları bulunan bir uzman tarafından incelenmiş ve öneriler doğrultusunda bazı soruların içeriği ve sırasında değişiklik yapılarak soru formu yeniden düzenlenmiştir. Görüşme soruları Ek 1'de yer almaktadır. Görüşme takviminde belirlenen gün ve zamanda araştırmacı ve katılımcı öğretmenler bir araya gelerek yarı yapılandırılmış görüşmeleri gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacı her görüşmeden en az 15 dk. önce tüm hazırlıklarını tamamlayarak katılımcılara görüşme için en uygun ortamı sağlama konusunda çaba harcamıştır. Görüşme öncesinde her öğretmenden araştırma sözleşmesini okuyarak onaylamaları istenmiştir. Her görüşme araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşmenin doğasına uygun olarak hazırlanmış görüşme protokolü doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Görüşme verilerinin kayıt altına alınması için katılımcılarında onayı alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda en uzun görüşme 19 dk. 50 sn. sürerken en kısa görüşme 9 dk. 37 sn. devam etmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırma verileri nitel veri analizi süreçleri arasında yer alan betimsel analiz sürecinin aşamaları dikkate alınarak analiz edilmiştir. Görüşmelerin tamamlanmasının ardından ses kayıtları hiçbir değişiklik yapılmadan görüşmelerin yapılış sırasıyla bilgisayar ortamında yazıya geçirilmiştir. Yazıya geçirilen görüşmelerde her görüşme için birden başlayarak satır numarası verilmiştir. Dökümü yapılan görüşme verilerinin tam ve doğru olarak aktarılıp aktarılmadığının kontrolü için nitel araştırmalar konusunda deneyim sahibi olan bir başka uzman tarafından kontrolü yapılmıştır. Daha sonra eksiz ve doğru olarak aktarıldığı belirlenen görüşme verileri, görüşme soruları temel alınarak oluşturulan temalar doğrultusunda her tema için bilgisayar ortamında ayrı ayrı oluşturulan dosyalara aktarılmıştır. Bu süreçte betimsel analiz süreci için oluşturulan her bir tema ile ilişkili yanıtlar her görüşme dökümünde ayrı ayrı aranmış ve sayfa ve satır numarasıyla birlikte oluşturulan dosyaya aktarılmıştır. Her tema için oluşturulan dosyalar tüm süreç tamamlandıktan iki hafta sonra araştırmacı tarafından bir kez daha incelenerek kontrol edilmiştir. Araştırmacının varlığının araştırma sürecindeki etkisini en aza indirebilmek amacıyla araştırmada yer alan katılımcıların araştırmanın amacı ve süreci hakkında bilgilendirilmesine

ve toplanan verilerin doğrallığının korunarak olduğu gibi yansıtılmasına da özen göstermiştir. Araştırmada geçerlik, görüşmeler sırasında elde edilen verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi, sıklıkla katılımcılardan doğrudan alıntılara yer verilmesi ve bu alıntılardan yola çıkarak bulguların açıklanmasıyla sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca iç geçerliği sağlamak amacıyla görüşme soruları eğitsel değerlendirme sürecinin aşamaları temel alınarak hazırlanmış ve uzman görüşüne de başvurulmuştur. Araştırmada dış geçerliliği sağlamak amacıyla araştırma süreci, katılımcıların belirlenmesi, görüşme sorularının hazırlanması, görüşmelerin yapılması, elde edilen verilerin analizi ve çözümlenmesi de ayrıntılı olarak açıklanmaya çalışılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmada yer alan bütün öğretmenler meslek yaşamları süresince uzaktan eğitim ve yüz yüze olmak üzere rehberlik hizmetlerini ve kaynaştırmayı konu alan hizmet içi eğitim, kurs, seminer gibi farklı etkinliklere katıldıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin 3'ü (*Öğretmen 1, Öğretmen 2 ve Öğretmen 3*) lisans eğitimleri süresince Özel Eğitim ve Kaynaştırma konulu iki farklı ders aldıklarını belirtmişlerdir. İki öğretmen ise (*Öğretmen 4 ve Öğretmen 7*) lisans eğitimleri süresince sadece Özel Eğitim dersi aldıklarını ifade etmişlerdir. Yüksekokul mezunu olan 2 öğretmen ise özel eğitim/özel eğitimde değerlendirme konulu herhangi bir ders almadıklarını belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerden sadece 1'i (*Öğretmen 6*) psikolojiyi konu alan bazı derslerin içeriğinde özel gereksinimli çocuklardan söz edildiğini hatırladığını ifade etmiştir.

“Daha çok rehberlik kursları aldık zaman zaman oralarda anlattılar bi şeyler, halk eğitimde sertifika verdiler sonrasında rehber öğretmenler anlattı ama herkes uyudu uyudu çıktı, müdür bey bazen rehberlik sertifikası olanlar bana uğrasın diyor çoğu öğretmen dosyasın da ne sertifikası var ondan bile haberi yok yani müdür bey dosyalara bakıp çağırınca öğreniyor, kimse gönüllü orda olmayınca ve seminerlerde sıkıcı olunca durum bu yani”(*Öğretmen 4*).

“Bu derslerde öğrendik tabii bazı şeyler ama daha çok özürülü çocukları tanıdık otistik olanlar, işitme, görme bunları öğrendik diğer derste de kaynaştırma nedir ne değildir yönetmelik falan öğrendik sadece kitabı bilgi sonuçta”(*Öğretmen 3*).

“Gelişim psikolojisiydi sanırım bi hocamız vardı o söz ederdi ara sıra bu çocuklardan normalden farklı gelişen diye”(*Öğretmen 6*)

Yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla katılımcılardan eğitsel değerlendirme sürecinin aşamalarına ilişkin elde edilen bulgularsa; (a) tarama-ilk

belirleme, (b) gönderme öncesi süreç ve (c) gönderme süreci olmak üzere üç ana temada ve toplamda dokuz alt kategori altında toplanmıştır. Tarama-ilk belirleme için kategoriler; (a) farkına varma ve (b) tıbbi tanılamaya gönderme için aile ile iletişime geçme ya da tıbbi tanılama geçmişine ilişkin bilgi alma olarak belirlenmiştir. Gönderme öncesi süreç için belirlenen alt kategorilerse; (a) öğrenciye kazandırılacak davranış/becerilere karar verme, (b) müdahale programının hazırlanması ve uygulanması, (c) müdahale programının değerlendirilmesi, (d) uygulama ve müdahalelere devam süresi ve (e) okulda bulunan diğer personel ile birlikte çalışma olarak belirlenmiştir. Son ana tema için alt kategorilerse; (a) aile onayı ve (b) gönderme raporu/gönderme öncesi bilgi formu ve yerleştirme kararı olarak belirlenmiştir. İzleyen bölümde ana temalar ve onların alt kategorileri ile ilgili bulgulara ve bu bulguları destekleyen bazı doğrudan alıntılara yer verilecektir.

3.1. Tarama-İlk Belirleme

3.1.1. Farkına Varma

Görüşmeye katılan öğretmenlerden 2'si (*Öğretmen 3 ve Öğretmen 6*) öğrencilerin bireysel farklılıklarını gündeme getirmiş ve çocuklar arasında zaman zaman ortaya çıkan farklılıkların normal olabileceği ve burada önemli olan noktanın daha fazla desteğe gereksinimi olan çocukların belirlenmesi olduğunu vurgulamıştır. Tüm katılımcı öğretmenler aileyle iletişime geçmeyi tercih ettiklerinden söz etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin tamamı aile ile iletişime geçmeye ek olarak okul rehberlik hizmetlerinden yararlanma ve sınıf içerisinde yaptıkları gözlemlerin ve öğrencinin takip edilen programın gerisinde olmasına ek olarak öğrencinin sınıfa ve okula uyum sağlayamaması halini farklılıkların ilk belirleme aşmasına ait göstergeler olduğunu ifade etmişlerdir.

“Bi yerde bu normaldir bütün çocukların gelişimi aynı değildir, geriden takip edebilir bazı çocuklar ama bu çok dikkat çekerse ailesine danışırım. Hepsi aynı olamaz sonuçta değil mi? Aynı olsa tuhaf olur anne baba hepsi farklı aileler neticede önemli olan ne kadar şey olduğudur farklı yani tabii olumsuz anlamda” (Öğretmen 3)

“Önce takip etmek gerekir her çocuk aynı hızda öğrenemiyor ben önce beklerim zaman tanırım gerekirse aile ile konuşurum” (Öğretmen 6)

“Anlaşıyor zaten önce geri kalmaya başlıyor çok sesiz olanı da gördüm aşırı hiperaktif olanı da sorun çıkarıp zarar verini de hepsi bi çeşit uyum sorunu yaşıyor. Varsa eğer okulda rehberlikçi ile falan görüşürüm onunla birlikte oturur konuşur ederim” (Öğretmen 1)

“Bazı çocuklar bi türlü okula sınıf kurallarına uyamıyor bu sorun tabii bazen ne yapsan olmuyor, aile zaten çözülemiyor çoğunda, çünkü sorun genellikle evde.....,” (Öğretmen 6)

3.1.2. Tıbbi Tanılama

Görüşmeye katılan öğretmenlerden 3’ü (Öğretmen 4, Öğretmen 6 ve Öğretmen7) farklı olduğunu düşündükleri öğrencilerini tıbbi tanılama amaçlı sağlık kurum ve kuruluşlarına aileler aracılığıyla yönlendirme yaptıklarından ya da öğrencinin probleminin aile tarafından farkına varılıp tıbbi tanılama yapılıp yapılmadığını öğrenmeye çalıştıklarından söz etmişlerdir.

“Neler yaparım önce rehberlik servisinden destek almaya çalışırım rehberlik arkadaşım da aynı görüşte isem psikoloğa yönlendirmesi gerekiyorsa psikoloğa, psikiyatraya yönlendirilmesi gerekiyorsa psikiyatraya oralara yönlendirilmesi gerekiyorsa aile ile görüşerek bunu sağlamaya çalışırım.” (Öğretmen 4)

“... o zamanlarda fakülteye, nörolojiye ya da psikiyatraye gidince çözüm olabiliyor bazen.” (Öğretmen 6)

“Fark edince hemen anneye iletişime geçerim ve bir şekilde sorup anlamaya çalışırım doktora götürmüşler mi? Onların ne dediği önemli genellikle çoğu götürmüş olabiliyor.” (Öğretmen 7)

3.2. Gönderme Öncesi Süreç

3.2.1. Kazandırılacak Davranışlara/Becerilere Karar Verme

Görüşmeye katılan öğretmenlerin tamamı öğrenme özellikleri açısından arkadaşlarının gerisinde olduğunu düşündükleri öğrencilerine kazandıracakları davranışlara/becerilere karar verirken herhangi bir planlama yapmadıklarını genellikle dersler sırasında gördükleri eksikleri gidermeye ilişkin anlık düzenlemeler yapma yolunu tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

“Öyle bir planlama yapıp uygulamıyorum eksikliği ne bilemem derslerde ortaya çıktıkça çocuğun seviyesine göre bir şeyler yapıp derse katmaya çalışıyorum.” (Öğretmen 2)

“Kim neyi yapar ya da yapamaz biliyorsunuz zaten” (Öğretmen 1)

Ayrıca 2 öğretmen diğer öğretmenlerden farklı olarak (Öğretmen 5 ve Öğretmen 6) öğrencilerin akademik gereksinimleri dışındaki ihtiyaçlarının da önemli olduğunu fakat bu gereksinimleri belirlemede zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

“Bazen ailenin içine girmeniz mümkün olmuyor demin dediğim gibi abc yi her zaman öğretirsiniz evde sorunları olan ailesine laf anlatamadığınız çocuklara onlara üzüliyorum neler neler görüyoruz ne anne babalar var. Onları kazanmak zor aslında...”(Öğretmen 6)

“Doğru düzgün konuşmayan derdini anlatamayan çocuklar var hırçın olanlar zarar verener. Sadece bana değil sınıfa da arkadaşlara da sorun kimisi eziliyor bu çocukların kimisi de eziyor. Benim var bi tane çok pasif bi kız ufak tefek zaten takip ediyorum teneffüste falan aranızda alın diyorum diğerlerine, sorun bunlar aslında bunları çözmek zor aslında.”(Öğretmen 5)

3.2.2. Müdahale Programının Hazırlanması ve Uygulanması

Görüşülen öğretmenler arasından 2’si (Öğretmen 4 ve Öğretmen 7) müdahale programının hazırlanması ve uygulanmasına ilişkin olarak öğretim materyallerinde ve çevrede yaptıkları uyarlamalardan söz etmişlerdir.

“Materyal hazırlarım görsel olarak öğreniyorsa görsel işitsel se işitsel materyal biliyorsunuz çoklu zekâ var.” (Öğretmen 4)

“Ona daha basit çalışma yaprakları hazırlıyorum gözümün önüne oturturum sorunu olmayanlara çarpma işliyorsam ona eldesiz toplama mesela maksat yapsın boş tutmam.”(Öğretmen 7)

3.2.3. Müdahale Programının Değerlendirilmesi

Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı öğrencilerin değerlendirme sürecinde kişisel gözlemlerinden yararlandıklarını belirtmişlerdir. İki öğretmen ise (Öğretmen 1 ve Öğretmen 3) kişisel gözlemlerine ek olarak öğrencilerin performanslarında ortaya çıkan değişiklikleri de takip ettiklerini ifade etmişlerdir.

“Öğreniyorsa görüyorsunuz.” (Öğretmen 2)

“Bakıyorum öğreniyor mu takip ediyorum yani o zaman anlaşılıyor” (Öğretmen 7)

“Neyin üstünde duruyorsam onu takip ediyorum okuma-yazma çalıştıysam okumasında, yazmasında ne kadar gelişme var fark var mı buna bakarım. Kendi başına evde ödevlerden de ” anlaşılıyor tabi ki de aile ile konuşmak çocuğun kendi yapmasını sağlamak lazım ya da evde okuması lazımsa annenin zaman ayırması önemli (Öğretmen 1)

3.2.4. Uygulama ve Müdahalelere Devam Süresi

Öğretmenlerden 3'ü (Öğretmen 1, öğretmen 2 ve Öğretmen 3) uygulama ve müdahalelerin süresinin belirlenmesine ilişkin görüşlerini ifade ederken, öğrenci sınıflarında bulunduğu süre boyunca bu müdahalelere devam etdiklerini ifade etmişlerdir. Görüşme yapılan diğer öğretmenler ise özel bir planlamaları olmaksızın kişisel deneyimlerinden yararlandıklarını ifade etmişlerdir.

“Öğrenci sınıfta olduğu sürece” (Öğretmen 1)

“Benimle beraber olduğu sürece yapmalıyım öylesi doğru değil mi bunu yapmam gerekir” (Öğretmen 2)

“Siz zaten anlarsınız yapacak, biraz destekleyince yapacak çocuğu” (Öğretmen7)

“Bazıları toparlıyor biraz uğraştınız mı hemen hemen belli eder kendini süre koyamaya gerek yok ben anlarım mesela anlamazsanız garip olur” (Öğretmen 5)

3.2.5. Birlikte Çalışma

Öğretmenlerin tamamı görüşmelerin genelinde okullarındaki rehberlik servislerinden destek aldıklarını ifade etmişlerdir. Ancak 2 öğretmen (Öğretmen 2 ve Öğretmen 3) her çalıştığı okulda rehber öğretmen olmadığını okulda rehber öğretmen olduğunda uygun desteğin alınabileceğini ifade etmiştir. Ayrıca bir başka öğretmende (Öğretmen 5) rehber öğretmenlerin mesleki sorumlulukları yerine getirme anlayışlarının farklı olduğunu ve bazı rehber öğretmenlerden gereken desteğin alınmadığını ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin bir kısmı (Öğretmen 2, Öğretmen 4 ve Öğretmen 7) okul yönetiminin (okul müdürleri ve müdür yardımcılarının) kendilerine gereken desteği verdiğini ifade ederken bazı öğretmenler ise (Öğretmen 3 ve Öğretmen 4 ve Öğretmen 7) okul yönetiminden gereken desteği tam olarak alamadıklarını belirtmişlerdir.

“Öncelikle kendim bir değerlendirmeye çalışıyorum açıkçası, sonrasında çalıştığım okulların bi tanesinde okulda bir rehberlik öğretmeni ile aynı okulda çalışma fırsatı buldum ondan baya bi destek aldığımı söyleyebilirim.” (Öğretmen 2)

Mesela bi okuldaki rehber öğretmen işini çok iyi yapardı ve ondan çok şey öğrendim ama bu sefer öyle değil ben biraz biliyorum bu konuları ama yeni arkadaşlar var gençler zorlanıyor özellikle her şey kâğıt üstündeki kitaplardaki gibi değil gerçek hayat farklı çocuklar bu konuda deneyimsiz, staj için gelenlerde de bu var” (Öğretmen 5)

“Rehberlik araştırmaya yönlendiriyoruz onlar daha işin ehli oldukları için ya da biz öyle düşündüğümüz için, çünkü orada çalışanların çoğunun da sınıf öğretmenleri olduğu düşünüldüğünde bizden daha çok şey mi biliyorlar? Yoksa sadece yönlendiriyorlarmış gibi mi yapıyorlar bilmiyorum”(Öğretmen 4)

“Tek başımızayız bi soru soruyorsunuz rehberliğe yanıt alamıyoruz bence onlarda bilmiyor yani bilseler söylerler diye düşünüyorum. Kursa giden öğretmen çoğu zaten bizim çok yardıma ihtiyacımız var anlayacağın hocam”(Öğretmen 3)

“Sınıfta sadece biz varız yanınızda kimse yok ne anası ne babası ne okuldaki rehber öğretmen gerçi sağ olsun çalıştığım okullarda hep yardım etmeye de çalıştılar ama siz teksiniz kimse yok “müdürler şöyle yapalım hocam böyle yapalım hocam yönetmelik böyle hocam” diyor ama siz tek başınızdasınız sınıfta gerçek durum bu yani anladınız mı? Müfettiş gelince size soruyor. Bu çocuk neden okuyamadı”(Öğretmen 7)

3.3. Gönderme Süreci

3.3.1. Aile Onayı

Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı RAM'lara yönlendirme sürecinde ailenin onayının gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Buna ek olarak üç öğretmen (Öğretmen 3, Öğretmen 5 ve Öğretmen 6) bazı ailelerin çocuklarını RAM'lara götürmek istemediklerini ifade etmiştir.

“Aileye haber vermek şart bazı aileler götürmek istemiyor (Öğretmen 3)

“Ailenin haberi olmadan gönderemiyoruz bildiğim kadarıyla ama çoğu götürmek istemiyor” (Öğretmen 5)

3.3.2. Gönderme Öncesi Bilgi Formunun/Bireysel Gelişim Raporu

Öğretmenlerin Gönderme Öncesi Bilgi Formuna/Bireysel Gelişim Raporu'na ilişkin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, tüm öğretmenlerin bir öğrencinin RAM yönlendirilmesi sırasında Gönderme Öncesi Bilgi Formunun/Bireysel Gelişim Raporu'nun doldurulması gerektiğini bildikleri görülmüştür. Ancak öğretmenlerin bazıları (Öğretmen 1 ve Öğretmen 7) Gönderme Öncesi Bilgi Formunu/Bireysel Gelişim Raporu'nu bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) olarak tanımlamışlardır. Ayrıca öğretmenlerin tamamı Gönderme Öncesi Bilgi Formunun/Bireysel Gelişim Raporu'nu doldurmaları gerektiğinde daha önce bu formu hazırlamış olan öğretmenlerden aldıkları örnek formları kullandıklarını ya da okullarındaki rehber öğretmenlerin hazırladıkları formlara sadece imza attıklarını ifade etmişlerdir.

“Bi kağıt var rehberliğe giderken dolduruluyor ben hiç doldurmadım sağ olsun rehberlikçi arkadaş ilgileniyor BEP’ formu sanırım adı” (Öğretmen 7)

“Daha önce yapan arkadaşlardan alıyoruz sadece ben değil herkes öyle yapıyor kimse okumuyor zaten onları sanmıyorum okusunlar.” (Öğretmen 2)

“Kimse ne yazacağını bilmiyor çok nadiren birileri yaparsa kopyala yapıştır genellikle aynı benzer şeyler yani anlayacağınız kimse bilmediği için... (Öğretmen 5)

“BEP sanırım yapmadım hiç genellikle rehber öğretmen yapıyor müdürümüz iyi bu konuda sağ olsun bizim okulda sadece imza atıyoruz biz yani.” (Öğretmen 1)

3.3.3. Yerleştirme Kararı

Öğretmenlerin bir kısmı (Öğretmen 2, Öğretmen 4 ve Öğretmen 6) RAM’a öğrencilerin gönderilmesi sırasında ve sonrasında, kendi görüşlerinin önemli olmadığını öğrenciler hakkında verilen yerleştirme kararlarına yönelik düşünceleriyle dile getirmişlerdir. Buna ek olarak 1 öğretmen (Öğretmen 2) kaynaştırma öğrencisi olarak yerleştirilen öğrenciler için RAM tarafından istenen değerlendirmelerin öğretmenlerin iş yükünü arttırdığını ve bunu yapmak istemeyen bazı öğretmenlerin kendi sınıflarındaki öğrencileri bu nedenle RAM’lara yönlendirmediklerini ifade etmiştir.

“Bütün hepsi kaynaştırma öğrencisi oluyor zaten çocuğu sınıfta hiç bi şeye katamıyorsunuz neymiş adı kaynaştırma! (Öğretmen 2)

“İstediginizi yazın ya da söyleyin rehberliğe gitse ne olacak ki gidiyor ve geliyorlar çocuk yine bizimle çok azı kendine uygun bir yere gidiyor, hiç gönderme daha iyi” (Öğretmen 4)

“Bazıları sessiz sakın onlar çok sorun olmuyor geri gelseler de onları mezun edene kadar okuyamasalar da idare ediyoruz sorun diğerleri herkesin başına bela okuldan kaçan bir kaynaştırma öğrencisi varmış arkadaşın okulunda ve sorumluluk sizde onlar zor hem ailesi hem kendisi sorunlu olanlar onlar zor... (Öğretmen 6)

“Çocukların çoğu geri geliyor zaten biliyorum bazı arkadaşlar var çocuğa yardımcı olmak istiyor ama gönderince bide rehberlik ayda bir çocuğu

değerlendiriyor çoğu sırf bu yüzden göndermiyor çocukları rehberliğe yani.” (Öğretmen 2)

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu bölümde yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen bulguların tartışılması ve olası nedenlerin alan yazınla karşılaştırılması yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının sınıflarında akranlarına kıyasla öğrenme özellikleri daha yavaş öğrencileri belirleme konusunda herhangi bir sorun yaşamadıkları ve kolaylıkla bu öğrencilerin farkına vardıkları belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada yer alan iki öğretmen öğrencilerin tıpkı diğer özellikleri gibi öğrenme özellikleri açısından da birbirine benzememelerinin son derece doğal olduğunu ifade ederek bireysel farklılıklar konusuna vurgu yapmıştır. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların dikkate alınması ve bu farklılıklar doğrultusunda öğretim etkinliklerine yer verilmesi pek çok öğrencinin öğrenme sorununun çözümü olabileceği açıktır. Öğretmenlerin sahip olduğu bu bakış açısının yaygınlaştırılmasının tüm öğrenciler için faydalı olacağı bilinmekle beraber özellikle risk altında olan ya da yetersizliğinden şüphe duyulan öğrencilerin genel eğitim sınıflarıyla bütünleşmelerini sağlamak açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı risk altında olan ya da yetersizliğinden şüphe duyulan öğrencilerin belirlenmesinin ardından öğrencinin ailesi ile ve okul rehberlik servisiyle iletişime geçtiklerini ifade etmişlerdir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde hem ailenin hem de okullarda görev yapan rehber öğretmenlerin eğitsel değerlendirme sürecinin ve değerlendirme ekibinin bir parçası olduğuna sıklıkla vurgu yapılmaktadır. Örneğin Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin Eğitim-Öğretim kısmında “Tanılama-Değerlendirme-Yerleştirme” başlığı altında yer alan 5. maddesinde tanılama sürecine ilişkin olarak;

Tanılama, değerlendirme ve yerleştirme sürecinin her aşamasında ailenin de görüşü alınarak katılımı sağlanır. (s.4)

denilmekte ve ailenin eğitsel değerlendirme sürecindeki önemine vurgu yapılmaktadır. Benzer vurgulara alan yazında özel eğitimde eğitsel değerlendirme konulu çalışmalarda da yer verildiği görülmektedir (Avcıoğlu & Bengisoy, 2012; Bozkurt, 2009; Kargın, 2007). Bu nedenle de öğretmenlerin aile ve okuldaki rehber öğretmen ile iletişime geçmelerinin eğitsel değerlendirme sürecinin basamaklarının sağlıklı işlemesi ve eğitsel değerlendirme sürecine aile katılımının sağlanması konusunda önemli olduğu düşünülmektedir. Eğitsel değerlendirme sürecinin ilk basamağı olan tarama-ilk belirleme aşamasında öğretmenlerin bazıları (3 öğretmen) öğrencilerini aileleri ile iletişime geçerek öğrencilerini değerlendirme amaçlı sağlık kurum ve kuruluşlarına yönlendirdiklerini ya da daha önce bir sağlık kurumuna bu konu ile başvuru yapıp yapmadıkları sorguladıklarını

ifade etmişlerdir. Yönetmeliğin (2006) 9. maddesinde tanılamaya konu olan öğrenciler için gerektiğinde, öğrencinin tıbbi tanınması ile ilgili sağlık kurulu raporu isteneceği belirtilmektedir. Öğretmenlerin sahip olduğu bu yaklaşımın Bozkurt (2009) tarafından yapılan araştırmaların bulgularıyla dolaylı olarak ilgili olduğu düşünülmektedir. Araştırma kapsamında değerlendirme amaçlı dosyaları incelenen 103 öğrenciden 98'i için sağlık kurulu raporu istendiği belirtilmiştir. Bu durum RAM tarafından, tanılamaya konu olan çocuklardan sağlık kurulu raporu istenmesinin rutin bir uygulama olduğunu göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin bu davranışı hem yasal düzenlemelerde hem de uygulamada yer verilen tıbbi tanılama uygulamasının öğretmenler tarafından da bilindiği ihtimalini güçlendirmektedir.

Tarama-ilk belirleme aşaması için olumlu olarak değerlendirilebilecek bulguların aksine eğitsel değerlendirme sürecinin bir sonraki adımı olan gönderme öncesi süreç için aynı şeyleri söylemek zordur. Oysa yetersizliğe sahip olduğu ya da risk altında olduğu düşünülen öğrencinin RAM'a gönderilmeden önce genel eğitim sınıfına uyum sağlaması ve burada eğitim görmeye devam etmesini sağlamak amacıyla yapılan gönderme öncesi süreç oldukça önemlidir. Alan yazında gönderme öncesi sürecin en temel daha yoğun bir eğitime gereksinimi olmayan öğrencilerin ayrıntılı değerlendirme için gönderilmesini önlemek ve böylece öğrencileri gereksiz yere etiketlenmekten kurtarmak olarak açıklanmıştır (Kirk, Gallagher, Anastasiow & Coleman, 2006). Ayrıca yapılan çalışmalar, sistematik ve planlı bir biçimde uygulanan gönderme öncesi sürecin pek çok özel gereksinimli öğrencinin ayrıntılı değerlendirilmesine gerek kalmadan genel eğitim sınıfında eğitimlerini sürdürmelerinde etkili olduğunu göstermektedir (Kargın, 2007; Kirk & et al., 2006; Strickland & Turnbull, 1990; Turnbull, Turnbull, & Wehmeyer, 2007). Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda genel olarak gönderme öncesi sürecin sınıf öğretmenleri tarafından planlanmasında ve uygulanmasında bazı sorunlar olduğu düşünülmektedir. Araştırmaya katılan bütün öğretmenleri risk altında ya da yetersizliği olan öğrencinin genel eğitimi sınıfına uyumunu sağlamak adına bazı uygulamalara yer verdiklerinden söz etseler de gönderme öncesi sürecin en temel sorunu sınıf öğretmenleri tarafından yapılan uygulamalarının planlı ve sistematik olmamasıdır. Öğretmenlerin bu süreçte öğrencilerine öğretecekleri davranış ya da becerileri seçerken anlık kararlar verdikleri, yaptıkları uygulamalara ne kadar süre ile devam etmeleri gerektiği konusunda net planlama yapmadıkları ve öğrencilerde ortaya çıkan ilerlemeleri çoğunlukla kişisel gözlemleriyle takip ettiklerini ifade etmişlerdir. Oysa alan yazında gönderme öncesi sürecin planlı ve sistematik olarak yürütülmesi gerektiği ifade edilmektedir (Kargın, 2007). Ayrıca sistematik olarak planlanıp yürütülen bir gönderme öncesi sürecin çocuğun genel eğitim sınıfına katılımı tam olarak destekleyebileceği de unutulmamalıdır. Örneğin gereğinden kısa olan bir gönderme öncesi süreç öğrencide ortaya çıkarmasını beklediğimiz ilerlemelerin ortaya çıkması için yeterli olmayabilirken, zamanın gereğinden uzun olması ise ayrıntılı değerlendirme sonucunda öğrencinin yararlanacağı yasal haklara ve eğitsel düzenlemelere erişiminin gecikmesi anlamına gelmektedir (Kargın, 2007). Sınıf öğretmenlerinin sadece 2'si gönderme öncesi süreçte yaptıkları uyarlama

çalışmalarından söz etmiştir. Her 2 öğretmen de çalışma kâğıtlarında ya da materyallerde uyarlamalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerden 1'i de öğrenciyi ön sıraya oturttuğunu ifade etmiştir. Araştırmadan elde edilen bu sonucun Vural'ın (2008) ve Saraç ve Çolak'ın (2012) araştırmalarından elde edilen sonuçları desteklediği düşünülmektedir. Her iki araştırmanın bulguları da sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencileri ile ilgili sadece oturma düzenine ilişkin düzenlemelere yer verdikleri diğer düzenlemelere ise yer vermedikleri yönünde olmuştur. Gönderme öncesi süreçle ilgili unutulmaması gereken bir diğer önemli nokta da gönderme öncesi sürecin bir sonraki adımı olan gönderme sürecini de oldukça yakından etkilediğidir. Örneğin yetersizliğinden şüphe duyduğu öğrencisi için gönderme öncesi süreci olması gerektiği biçimde uygulayan bir öğretmen öğrencisini ayrıntılı değerlendirme için göndermesi gerektiğinde öğrencisi için aldığı tüm önlemleri kolayca bir rapor haline getirebilecek ve mümkün olan en fazla ve doğru bilgiyle öğrencisini değerlendirme için RAM gönderebilecektir.

Gönderme sürecinde sınıf öğretmeni ve rehber öğretmeni tarafından doldurulması gereken Gönderme Öncesi Form/Bireysel Gelişim Raporu eğitsel değerlendirme sürecinin bir diğer önemli boyutudur. Araştırma da yer alan öğretmenlerin tamamı öğrencilerin RAM'a gönderilmeden önce doldurulması gereken bir formdan haberdar oldukları ancak öğretmenlerin bazılarının bu formu Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) olarak adlandırdıkları ve bütün öğretmenlerin formu doldurma konusunda sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretmenler öğrencileri için doldurmaları gereken formları bazen daha önce bu formu doldurmuş olan öğretmenlerden aldıklarını bazen de formun rehber öğretmen tarafından doldurulduğunu kendilerinin sadece imza attıklarını belirtmişlerdir. Oysaki öğrenci hakkındaki gerçekçi bilgilerin formda yer alabilmesi için sınıf öğretmenlerinin bu sürece mutlaka katkı sağlamaları gerekmektedir. Bozkurt (2009) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları arasında değerlendirme için RAM'a gönderilen çocukların çoğunun "Gönderme Öncesi Form/Bireysel Gelişim Raporlarının" uygun doldurulmadığı bilgisi yer almaktadır. Mevcut araştırmanın bu sonucunu bir başka açıdan destekleyen bir diğer araştırma ise Özak, Vural ve Avcıoğlu (2008) tarafından yapılmıştır. RAM müdürleri ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen sonuçlarda merkez müdürleri öğretmenlerin "Gönderme Öncesi Form/Bireysel Gelişim Raporlarının" gerçekten doldurduklarına inanmadıklarını ve bu raporların gerçeği yansıtmadığını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu durumda RAM tarafından yapılan değerlendirmelerde, çocukların çoğu için gönderme öncesi süreçte yapılan çalışmalara ve gelişim özelliklerine ilişkin bilgilere tam ulaşamadığını söylemek yanlış olmayacaktır. Ayrıca bu bağlamda eğitsel değerlendirme sürecinin bir parçası olan gönderme öncesi sürecin beklenen katkılarına da erişebildiğimizi söylemek pek mümkün görünmemektedir. Bu nedenle de gönderme öncesi sürecin yoğun bir eğitime gereksinimi olmayan öğrencilerin gereksiz yere etiketlenmesini önleme ya da bir öğrencinin ayrıntılı değerlendirilmesi için harcanan zaman, işgücü ve maddi kaynakların kaybını önleme konusunda var olan haliyle etkili olabildiğini söylemek oldukça zordur.

Araştırmada ele alınan bir diğer konu ise sınıf öğretmenlerine eğitsel değerlendirme sürecinde sağlanan desteğin kimler tarafından ve hangi boyutta sağlandığı konusudur. Araştırmanın genelinde tüm öğretmenler eğer okullarında rehber öğretmen varsa kendilerine destek sağladığından söz etmişlerdir. Ancak bir rehber öğretmenin çalışma biçiminin ve meslek anlayışının bazen süreci olumsuz olarak etkileyebileceğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenler okul yönetiminin ve rehberlik servisinin kendilerini desteklemeye çalışmalarına rağmen sağlanan desteğin yeterli ve işlevsel olmadığını da ifade etmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusunun da Saraç ve Çolak'ın (2012) araştırmasından elde edilen bulguları desteklediği düşünülmektedir. Bu araştırmanın katılımcıları sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenleri olsa da öğretmenlerin benzer şekilde okul yönetiminden, okuldaki rehber öğretmenden ve diğer öğretmenlerden aldıkları desteğin yeterli ve işlevsel olmadığını ifade etmişlerdir. Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ise ayrıntılı değerlendirme sonrasında öğrenciler için verilen yerleştirme kararına ilişkin öğretmenlerin görüşleridir. Öğretmenlerin bir kısmı (*Öğretmen 2, Öğretmen 4 ve Öğretmen 6*) RAM'a öğrencilerin gönderilmesi sırasında ve sonrasında kendi görüşlerinin önemli olmadığını ve genellikle öğrencilerin kaynaştırma öğrencisi olarak aynı sınıfa geri döndüğünü bu çocukların "çok azının kendilerine uygun okullara devam ettiğini" ifade etmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin ayrıntılı değerlendirme için gönderilen öğrencilerin kendi sınıflarına kaynaştırma öğrencisi olarak dönmelerinden hoşnut olmadığı düşüncesini akla getirmektedir. Aynı bağlamda araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç, öğrenci tanılanmasının ardından özel gereksinimli öğrencinin belli aralıklarda RAM tarafından istenilen değerlendirmeleri nedeniyle öğrencilerini RAM'lara yönlendirmediğidir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu Özak, Vural ve Avcıoğlu (2008) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Araştırmada yerleştirme kararı verildikten sonra yapılması gereken izleme ve değerlendirmelerin RAM'da personel yetersizliği nedeniyle sınıf öğretmenleri tarafından yapıldığı ve bu değerlendirmelerin sağlıklı bir şekilde yürütülemediğidir.

Sonuç olarak sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme sürecinin ilk aşaması olarak kabul edilen tarama-ilk belirleme aşamasında sorun yaşamadıkları ve okullarındaki rehberlik servisleri ve aileler ile iletişime geçmeyi tercih ettikleri belirlenmiştir. Ancak sınıf öğretmenlerinin gönderme öncesi süreci ve gönderme sürecini sistematik olarak yürütme konusunda sorunlar yaşadığı ve bu sorunlarının çözümünde okul yönetiminin ve rehberlik servisinin öğretmenleri desteklemeye çalışmalarına rağmen sağlanan desteğin yeterli ve işlevsel olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada yer alan bütün öğretmenler meslek yaşamları süresince uzaktan eğitim ve yüz yüze olmak üzere rehberlik hizmetlerini ve kaynaştırmayı konu alan hizmet içi eğitim, kurs, seminer gibi farklı etkinliklere katıldıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin 2'si dışında tüm öğretmenlerin lisans eğitimleri sırasında özel eğitim ya da kaynaştırmayı konu alan dersler aldıkları belirlenmiştir. Araştırma bulguları dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme sürecinin aşamalarına ilişkin özellikle gönderme öncesi süreç ve gönderme sürecine ilişkin bilgilendirilmelerine ek olarak öğretmenlerin uzmanlar

tarafından yeterli ve işlevsel olarak desteklenmeleri önerilebilir. Ayrıca izleyen bölümde araştırma bulgularından yola çıkarak bazı önerilere yer verilmiştir. Bu önerilerden bir kısmı öğretmen adayları ile ilgilidir. Sınıf öğretmenlerinin lisans eğitimleri sırasında aldıkları özel eğitim ve kaynaştırma dersleri kapsamında öğretmen adaylarına eğitsel değerlendirme süreci ve sınıf öğretmenlerin bu süreçteki sorumluluklarına ilişkin bilgiler verilmelidir. Bir diğer öneri ise okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin planlanması ve yürütülmesi aşamalarında özellikle gönderme öncesi süreç ve gönderme sürecine ilişkin öğretmen adaylarının deneyim kazanmaları sağlanmalıdır. Diğer öneriler ise, hizmet dönemindeki sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler ve okul yöneticileri ile ilgili önerilerdir. Hizmet dönemindeki sınıf öğretmenleri zaman zaman hizmet içi eğitim programlarıyla eğitsel değerlendirme sürecinin aşamalarına ilişkin teorik olarak bilgilendirilseler de bu programların tam olarak yeterli olduğunu söylemek güçtür. Bu nedenle de her öğretmenin eğitsel değerlendirme sürecinin tüm aşamalarını en az bir kez bir uzman rehberliğinde uygulamalı olarak deneyimleyebileceği uzaktan eğitim ya da yüz yüze eğitim biçiminde yürütülebilecek hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir. Ayrıca okullarda görev yapan rehber öğretmenlerin ve okul yönetiminin de eğitsel değerlendirme süreci ve özellikle de gönderme öncesi süreç ve gönderme süreci hakkında bilgi ve deneyimlerinin artırılması sağlanmalıdır. Son olarak gönderme öncesi süreci ve gönderme sürecini konu alan uygulamalı araştırmalarının planlanmasının ve yapılmasının da önemli olduğu düşünülmektedir.

5. KAYNAKLAR

- Avcıoğlu H., & Bengisoy A. (2012). Özel gereksinimi olan çocukların tanılanma sürecinde ailelerin rolüne ilişkin görüşlerinin belirlenmesi (KKTC Örneği). *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling*, 1(2), 74-84.
- Bozkurt, F. (2009). *Zihinsel yetersiz tanısı alan çocukların tanılama süreçlerinin betimlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Er-Sabuncuoğlu, M., & Diken, I. H. (2010). Early childhood intervention in Turkey: Current situation challenges and suggestions. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2(2), 149-160.
- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1) 1-13.
- Kirk, A. S., Gallagher, J.J., Anastasiow, J.N., & Coleman, R.M.(2006). *Educating exceptional children*. (12th ed). Boston: Houghton Mifflin.
- Miller, G., & Dingwall, R. (1997). *Context and method in qualitative research*. London: Sage.

- Overton, T. (2006). *Assesseing learners with special needs: an applied approach*. (5th ed). New Jersey: Prentice Hall.
- Özak, H., Vural, M., & Avcıoğlu, H., (2008). Rehberlik araştırma merkezi müdürlerinin gönderme, tanılama, yerleştirme, izleme ve değerlendirmeye ilişkin görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1) 189-206.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2006). Resmi Gazete. 26184; 31.05.2006
- Saraç T., & Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 13-28.
- Strickland, B.B., & Turnbull, A.P. (1990). *Developing and implementing individualized education programs*. Columbus OH: Merrill.
- Tanılama Sürecinde Kullanılan Form ve Belgeler. <http://orgm.meb.gov.tr> adresinden alınmıştır.
- Toplumsal Haklar ve Araştırmalar Derneği (2015). *Mevzuattan uygulamaya engelli hakları izleme raporu 2014 rapor özeti: "Erişilebilirlik, eğitim, çalışma hayatı ve sağlık verileri -analizler"* (1. Baskı). Ankara: Toplumsal Haklar ve Araştırmalar Derneği. <http://www.engelihaklariizleme.org> adresinden alınmıştır.
- Taylor, L. R. (1997). *Assessment of exceptioanl students: Educatioanl and psychological procedures*. (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Turnbull, A., Turnbull, R., & Wehmeyer, M. L. (2007). *Exceptional lives. Special education in today's schools*. (Fifth Ed.). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall,
- Vural, M. (2008). *Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Yıldırım A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. (2000). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Main purpose of the educational assessment process is to gather information in order to decide special services to be provided for students and legal decisions to be made. The phases in the educational assessment process of the students suspected to be disability are (a) screening, (b) prereferral, (c) referral and (d) evaluation. "Screening" which is the first step of educational assessment process and requires the school teachers and school counselling service to work together, is the step of the assessment procedures where all students are included. Screening phase is done by using informal assessment means such as observation, interviewing, control list and criterion-referenced tests. Following this process, "prereferral" involves in order to continue the education of the students suspected to be disability or under risk in general education classes before referral them to

counselling research centers for evaluation. Primary goal of prereferral process is to prevent sending for evaluation of students that do not need intensive education, and thus, to prevent unnecessary labelling of students (Kirk, Gallagher, Anastasiow & Coleman, 2006). In the related literature studies show that the systematic and planned prereferral process is effective in maintaining the education in general education classes without having to undergo detailed assessment of many special needs students. (Kargin, 2007; Kirk et al., 2006; Strickland & Turnbull, 1990; Turnbull, Turnbull, & Wehmeyer, 2007). Undoubtedly, this is quite valuable and equally important for the student. However, there is a different dimension that increases the significance of prereferral process and makes this process even more important, especially when considering the circumstances of our country. In addition to the existing contributions of a systematic and planned way, the prereferral process also means saving the task force, time and material resources spent on the evaluation of only one student.

In spite of all the precautions taken prereferral, if the student, who is considered to be disability or at risk, is below the goals of academic and social inclusion in the general education class, or slight progress has been made, it is necessary to start the sending process for evaluation of the student with the approval of the student's family. (Kirk et al., 2006). " Referral " is the phase in which all measures taken for the student before sending, all adaptations made, the results of these adaptations and all information collected about the student are reported. It would not be wrong to summarize the purpose of this phase as sending the student with as much information as possible to the evaluation. The evaluation is a formal process, as opposed to screening and prereferral processes, and the process is carried out using standardized testing tools, which are formal assessment tools. The convenience decision to be made as a result of an evaluation is a decision that should be made by the whole assessment team objectively, and including the results from the informal assessment tools (Overton, 2006; Strickland & Turnbull, 1990).

As it is seen, in almost all phases of the assessment procedures, general education schools, and therefore school teachers, play a very important role, directly or indirectly. Also, school teachers are a member of the educational assessment team as it is stated in the Ministry of National Education Special Education Services Regulation. For all these reasons, the main purpose of this research is to determine the views of school teachers about the phases of assessment procedures. It is believed that determining the views of the school teachers about the phases of educational assessment process has significance from two different perspectives. The first is the inclusion of disability students in the assessment process and an assessment that is consistent with the principles of the assessment procedures. For example; when we consider the principle of difference in assessment, based on this principle, if the assessment is done in a single environment, by a single assessment tool and method, and by a single person, it is not reliable enough. Moreover, although the detailed assessment procedures are considered as a formal process, it is stated that the assessments made by the formal

assessment tools should also be supported by the information obtained from the informal assessment tools (Kargın, 2007). In other words, the information obtained from the assessments using informal assessment tools by the school teachers is also very important for making a respectable and healthy assessment for the detailed assessment phase of the assessment procedures. Another important point is to determine the experiences of school teachers about the phases of the assessment procedures and the practices they apply in their classrooms. It is also thought that the research will shed light on whether the tasks and responsibilities of the school teachers in the phases of the assessment procedures are carried out in the manner prescribed in the legal regulations in our country.

Method

In the research, qualitative research methodology was adopted, and research data were obtained through semi-structured interviews. Voluntary basis has been taken into account in the process of identifying the participants involved in the survey. An easily accessible case sample, which is one of the sampling methods for research purposes, is used. Participants in the survey were selected among the school teachers at Trakya University who are continuing graduate education and the teachers at the school where they work. All of the teachers participating in the research are females and their ages are between 28-49. All of the teachers have graduated from primary school education programs of the education faculties, except two; and they are college graduates. In the research process, primarily, the literature search was made, the theoretical dimension of the research was established, and the purpose of the research was determined. The phases of the assessment procedures are based on the interview questions. Each interview was conducted by the researcher in line with a negotiation protocol prepared according to the nature of the semi-structured interview. The voice recorder was used to record the interview data with the approval of the participants. The longest interview lasted 19 minutes 50 seconds, while the shortest interview lasted 9 minutes 37 seconds. The research data were analyzed considering the phases of the descriptive analysis process, which are among the qualitative data analysis processes.

Result and Discussion

As a result, it has been determined that school teachers prefer to communicate with counselling services in their schools and parents during the screening phase, which is considered as the first phase of the assessment procedures. However, it has been determined that school teachers have problems in systematically conducting the prereferral and referral processes, and that the support provided by the school administration and the counselling service is inadequate and dysfunctional in solving these problems. In addition, all the teachers in the survey stated that they participated in different activities such as in-service training, courses and seminars on distance education and face-to-face counselling services and integration during their professional life. It has been

determined that all of the teachers, except two, took special education courses and integration courses during their undergraduate education. Considering the findings of the research, it is suggested to inform school teachers about the phases of the pedagogical assessment process, especially the prereferral, and referral process, and to support teachers adequately and functionally by the experts.

EK1: ÖĞRETMEN GÖRÜŞME SORULARI

1. Kendinizi tanıtır mısınız?
 - a. Kaç yaşındasınız?
 - b. Kaç yıldır sınıf öğretmeni olarak görev yapıyorsunuz?
 - c. Mezun olduğunuz bölüm/okul nedir?
2. Lisans eğitiminiz süresince özel eğitim/özel eğitimde değerlendirmeyi konu alan bir ders aldınız mı?
 - a. Meslek yaşamınız süresince özel eğitim/özel eğitimde değerlendirmeyi konu alan bir hizmet içi eğitime, seminere ya da kursa katıldınız mı?
3. Sınıfınızda öğrenim gören bir öğrencinin öğrenme özelliklerinin akranlarından daha yavaş olduğuna nasıl karar verirsiniz?
4. Bu öğrencinin (öğrenme özelliklerinin akranlarından daha yavaş olduğundan şüphelendiğiniz öğrencinin) sınıfa uyum sağlayabilmesi için neler yaparsınız?
 - a. Öğretimi yapılacak davranış/becerilere karar vermek için neler yaparsınız?
 - b. Derslerinize hazırlanırken ve derslerin işlenişi sırasında neler yaparsınız?
 - c. Kullandığınız öğretim yönteminde ve amaçlarında, öğretim materyallerinde, ev ödevlerinde ya da öğretim ortamında yaptığınız uyarlamalar nelerdir?
 - d. Öğrencide meydana gelen değişiklikleri nasıl değerlendirirsiniz?
5. Sınıfınızdaki bir öğrenciyi özel eğitim ihtiyacı yönünden değerlendirilmek üzere Rehberlik Araştırma Merkezine (RAM) yönlendirirken neler yapıyorsunuz?
 - a. Aile
 - b. Okul rehberlik servisi
 - c. Gönderme öncesi bilgi formu
6. Bu öğrenciniz ile ilgili okulda destek aldığınız kişi/kişiler var mı? Varsa bu kişi/kişiler kimlerdir ve bu kişilerden ne tür bir destek alıyorsunuz?
 - a. Rehber öğretmen
 - b. Okul yönetimi
 - c. Diğer öğretmenler



Sınıf Öğretmeni Adaylarının Uygulama Deneyimlerinin Mesleki Sosyalizasyon Süreci Olarak İncelenmesi

Study of the Experimentation of the Primary School Teacher Candidate as Professional Socialization Process

Turgay ÖNTAŞ¹, Taner ATMACA², Bengisu KAYA³

Öz: Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamında gittikleri okullarda yaşadıkları hizmet öncesi deneyimde ön plana çıkan noktaları belirlemektir. Araştırmada öğretmenlik uygulaması kapsamında uygulama okullarına giden öğretmen adayları ile öğretmen adaylarına rehberlik eden uygulama öğretmenlerinin, mesleki sosyalizasyon sürecindeki deneyimlerini yansıtabilme amacıyla nitel araştırma desenlerinden olgu bilim kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının mesleki davranışlarını kazanıp ilk meslekî yeterlikleri geliştirdikleri dönem olan öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine hazırlanması beklenmektedir. Öğretmen adaylarının uygulama sırasındaki uygulama öğretmenleriyle olan birliktelikleri ve geçirdikleri süre kimi zaman istenilen şekilde olumlu geçmemekte ve öğretmen adayları meslekleri ile ilgili rehber öğretmenlerden kaynaklı olumsuz mesleki deneyim yaşayabilmektedirler. Öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce yaşadıkları olumsuz mesleki deneyimlerin mesleğe olan bakış ve yaklaşımı da olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Bu olumsuz deneyimlerin çoğalması mesleği yapmaya yönelik duyulan heyecanı da olumsuz etkileyebilmektedir. Öğretmenlik basamağının henüz başında olan öğretmen adaylarının bu olumsuz yaşantılarının en aza indirilmesi, öğretmenlik mesleğine ilişkin düşüncelerini olumlu yönde etkileyeceği ileri sürülebilir.

Anahtar sözcükler: Mesleki Sosyalizasyon, Okul Deneyimi, Öğretmenlik Uygulaması, Sınıf Öğretmeni

¹ Yrd. Doç. Dr, Bülent Ecevit Üniversitesi, e-posta: turgayontas@gmail.com

² Araş. Gör., Düzce Üniversitesi, e-posta: taneratmaca@duzce.edu.tr

³ Araş. Gör., Bülent Ecevit Üniversitesi, e-posta: bengisu.kaya@beun.edu.tr

Abstract: The aim of this study is to determine the issues that come to the forefront of teacher candidates' experiences regarding their pre-professional training, their experiences at school, and the teaching practices they use as part of their classes at the schools where they work. In this study, qualitative phenomenological research design was used in order to reflect and capture the school experiences (within the context of teaching practices) of both the teacher candidates and the teacher mentors who guided them, experiences which were encountered during the process of professional socialization. During the teaching practices process when the teacher candidates developed their first professional competencies and learned proper workplace behavior, it was expected that they would be prepared for everything required of them as a teacher. During this process, the time that the teacher candidates and teacher mentors spent together was not always as positive as it was hoped to be, and the teacher candidates sometimes had negative professional experiences that originated from their teacher mentors. It is believed that these negative professional experiences (encountered by the teacher candidates even before they officially started working) adversely affect their view of and approach to teaching. The gradual buildup of these negative experiences is also thought to diminish the excitement they feel about teaching as a profession, and it can also be contended that minimizing these negative experiences will benefit candidate teachers, who are taking their first steps on their journey toward becoming a full-time educator, by helping them to create positive self-schemas and associations with the profession of teaching.

Keywords: *Professional Socialization, School Experience, Teaching Practice, Primary School Teacher*

1. GİRİŞ

Eğitimde öğretmen kalitesinin öğretimsel başarıyı etkileme faktörü, öğretmen eğitimine ilgiyi arttırmaktadır. Öğretmen eğitimine artan ilgi, öğretmen yetiştirme sistemlerinde kalite arayışlarını beraberinde getirmektedir. Temel eğitim alanında önemli bir yeri olan sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesi de kalite arayışlarında önemli yer tutmaktadır. Ükelere göre sınıf öğretmeni yetiştirme ve istihdamı farklılık gösterebilmektedir. Almanya'da üç yıllık eğitim bilimleri bölümlerinde veya eğitim yüksekokullarında üniversite eğitiminin tamamlanması ve sonrasında mentor denetiminde 18 aylık hazırlık hizmeti ile sınıf öğretmenleri yetiştirilmektedir. Fransa'da ilkökulda okutulan derslerden birine ait lisans programını tamamlayanlara (3 yıl) Öğretmen Yetiştirme Enstitüleri tarafından verilen eğitim aracılığı ile sınıf öğretmeni olunmaktadır. İngiltere'de lisans düzeyinde ilkökul öğretmenlik eğitimi ve öğretmen sertifikalı fen/sosyal bilimler lisans programları; lisansüstü düzeyde ise lisansüstü eğitim sertifikası ve okul merkezli ilkökul öğretmeni yetiştirme gibi farklı kaynaklardan sınıf öğretmeni yetiştirilebilmektedir (Kilimci, 2006).

Öğretmen eğitiminde beceri, uygulanmış bilim ve yansıtma modeli gibi yaygın modeller bulunmaktadır. Beceri modelinde öğretmen adayları öğretmenlik

mesleğinin gerektirdiği bilgi ve becerileri, deneyimli bir öğretmeni izleyerek ve onun önerileri doğrultusunda uygulayarak öğrenir. Aday, zamanını okul ortamında deneyimli öğretmenin gözetiminde geçirerek onun açıklamalarını, önerilerini ve sınıf içi uygulamalarını takip eder ve bunları sınıf içi etkinliklerde uygulamaya çalışır. Uygulanmış bilim modelinde eğitim alanında yapılan bilimsel araştırma verilerinden eğitim-öğretim uygulamalarında yararlanılması gerektiği savunulur. Araştırmacılar tarafından üretilen bilimsel bilginin sonuçları, olduğu gibi öğretmen adaylarına aktarılır. Öğretmen adaylarından da, bu bilimsel bilgileri uygulamada etkin bir şekilde kullanmaları beklenir. Bilimsel bilgilerin ya da kuramların uygulamada karşılaşılabilecek her türlü soruna yanıt verebileceği düşünülür. Yansıtma modelinde öğretmen adayı, kuramsal olarak öğrendiği bilgi ve öğretmenlik deneyimine yönelik kazandığı bilgi ve becerilerini uygulamada etkin olarak kullanır. Hem kuramsal olarak öğrendiği hem de deneyimden oluşturduğu bilgilerden yararlanan aday, herhangi bir okul ya da sınıf ortamında uygulama yapar (Ekiz & Yiğit, 2007).

Öğretmenlerin mesleki sosyalleşmesi eğitim öncesi, hizmet öncesi, alan deneyimleri ve işe başlama dönemi olmak üzere dört aşamada gerçekleşmektedir (Schempp & Graber, 1992). Eğitim öncesi dönemde sosyalleşme öğretmen olmadan ve hatta insanlar yükseköğretim programına girmeden başlamaktadır. Öğretmen adaylarının çoğu devlet okulları sistemine girdikleri andan itibaren öğretmenlikle ilgili toplumsal beklentiler oluşturmaya ve öğretmenliğe ilişkin tutumları içselleştirmeye başlamaktadır. Hizmet öncesi dönemde sosyalleşme, öğretmenlerin yükseköğretim programına girmeleriyle başlayan bir süreçtir. Bir öğrenci öğretmen olmaya karar verdiğinde formal hazırlık yönünde atacağı ilk adım öğretmen eğitimi programına seçilmek ve bu programda öğrenim görmeye başlamaktır. Alan deneyimleri döneminde sosyalleşme mesleğe başlamadan önceki son aşama olarak karşımıza çıkmaktadır. Alan deneyimi döneminde öğretmenin sınıfta ve okulda yaptığı gerçek işlere ilişkin deneyimlerin yer aldığı ve edinilebileceği bir aşamadır. Son aşama ise işe başlama döneminde sosyalleşmedir. Öğretmenin işe başlamasıyla birlikte sınıf içi ve dışı uygulamalarla karşı karşıya gelmesi, formal ve informal ortamlarda maruz kaldığı durumlardan çıkarımlarda bulunduğu aşamadır.

Cohen (1981) mesleki sosyalleşme modelini rol kimliği ile açıklamaktadır. Tek taraflı bağımlılık, negatif bağımlılık, bağımlılık-karşılıklılık ve karşılıklı bağımlılık olmak üzere dört gelişim evresinden oluşan modelde mesleki sosyalleşmenin sağlanabilmesi için tüm aşamaların başarıyla geçirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Tek taraflı bağımlılık evresinde dış denetim ağırlıktadır. Dış kaynaklardan gelen kavramlar genel olarak kabul edilir. Negatif bağımsızlık evresi kişinin dış kaynakları sorgulamaya başladığı (bilişsel isyan) aşamadır. Bağımlılık-karşılıklılık evresinde bilişsel isyan çevreye ilişkin daha gerçekçi değerlendirmeler yapılarak başka görüşlerle harmanlandığı aşamadır. Karşılıklı bağımlılık evresinde bilişsel ve gelişimsel kuramlar birleşmektedir. Öğrenciler önceki kimliklerini, mesleki rol taleplerini ve kendi kişisel özelliklerini mesleki bir rol kimliği yaratmak amacıyla benlik kavramları ile bütünleştirirler. Mesleki sosyalleşme bireyin göreviyle ilgili rol ve sorumluluklarını öğrendiği ve mesleki

kültürü özümlediği bir süreçtir (Harichandan & Pandya, 2012: 29). Cohen (1981) ise mesleki sosyalleşmede meslek grubunun değer ve normlarının kişinin davranışlarına ve benlik kavramına girdiğini ve mesleki sosyalleşme sürecinde kişinin kültürde baskın olan toplumsal kalıplardan vazgeçtiğini ve bunların yerine meslek üyelerinin sahip olduğu kalıpları benimsediğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin sosyalizasyon süreci içerisinde yer alan mesleki sosyalleşme ile olumlu koşullar altında bireylere yeni yetenekler, bilgi ve beceriler kazandırılabilir. Hizmet öncesinde öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersi ile mesleki sosyalleşmeye başladıkları söylenebilir. Eraut (2004a; 2004b) ve Straka (2004) da işyerindeki öğrenmeyi, informal öğrenme ile eşleştirmişlerdir. Öğretmen adaylarının işyeri olan okuldaki deneyimleri de hem formal hem de informal öğrenme kapsamında değerlendirilebilir. Jurasite-Harison ve Rex (2013) işyerindeki informal öğretmen öğrenmesini, tesadüfen gerçekleşen ya da öğrenen tarafından planlanan (öğretim üzerine bireysel yansımalar; koridorda, kantinde, yemekhanede, oyun sahasında, telefonda, meslektaşlarının sınıfında ders bittiğinde etkileşime girerek) öğrenmeler olarak tanımlar. İşyerinde informal öğrenme, kurumsallaşmış ya da kurumsallaşmamış biçimde deneyimlenerek öğrenilir. Eraut'un öğrenilenleri kategorilere ayırarak verdiği kapsayıcı yanıt Tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1. İşyerinde informal ne öğrenilir?

Kategori	Alt kategori
Görev performansı	Hız ve akıcılık, görevin ve problemin karmaşıklığı, gerekli becerinin niteliği, iletişime geçilecek kişilerin sayısı, işbirlikçi çalışma
Rol performansı	Öncelikler, sorumluluk alanı, diğer kişilerin öğrenmesini destekleme, liderlik, hesap verebilirlik, danışman rolü, yetkiler, etik unsurları gözetme, beklenmedik sorunlarla başa, kriz yönetimi, güncel kalma
Farkındalık ve kavrama	Meslektaşlar, müşteriler, yöneticiler, bağlam ve koşullar, kişinin kendi organizasyonu, problemler ve riskler, öncelikler ve stratejik durumlar, değer durumları
Akademik bilgi ve beceriler	Kanıtları ve argümanları kullanma, resmi bilgiye erişme, araştırma temelli uygulamalar, teorik düşünme, neye ihtiyacı olabileceğini bilme, bilgi kaynaklarını kullanma (kişiler, kitaplar, e-kaynaklar), ilişkili teorilerin nasıl kullanılacağını öğrenme
Kişisel gelişim	Öz değerlendirme, öz yönetim, duyguları kontrol etme, ilişkileri yapılandırma ve sürdürme, farklı perspektiflere katılma, diğerlerine danışma ve diğerleriyle çalışma eğilimi, uygulamaları öğrenme ve geliştirme eğilimi, ilişkili bilgilere ve uzmanlara erişme, deneyimlerden öğrenme yeteneği

Karar verme ve problem çözme	Uzman yardımı isteme, karmaşık durumlarla başa çıkma, grup kararı verme, problem analizi, seçenekleri genelleme, formülleştirme ve değerlendirme, uygun zaman çizelgesiyle süreci yönetme, baskı altında olunan durumlarda karar verme
Takım çalışması	İşbirlikçi çalışma, sosyal ilişkileri kolaylaştırma, planlama ve problem çözme sürecine katılma, karşılıklı öğrenmeye dâhil olma ve karşılıklı öğrenmeyi teşvik etme yeteneği
Değerlendirme	Performansın ve çıktılarının sonuçlarının kalitesi, öncelikler, değer durumları, risk düzeyi

Eğitim Fakültelerinin 1997’de yeniden yapılanma sürecinin ardından, öğretmenlik meslekî becerilerini artırmak, zenginleştirmek ve mesleki gelişimi yerinde inceleyerek öğretmenliğe adaptasyonu sağlamak için öğretmen adaylarının müfredatlarında okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine yer verilmiştir. Bu derslerin temel gayesi teori ile pratik arasındaki bağı güçlü ve eş yönlü tutarak öğretmen adaylarının mezuniyet öncesi uygulamalarda daha çok bulunmalarına imkân tanımak ve böylece mesleki deneyim yaşamalarını sağlamaktır. Öğretmenlik Uygulaması derslerinin yürütüldüğü uygulama okulları bazı üniversitelerin bünyesinde yer alırken, çoğu da üniversite dışında ve Milli Eğitim Müdürlükleri ile işbirliği yürütülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)’nin üzerinde çalıştığı Öğretmen Strateji Belgesi ve Yükseköğretim Kurumu (YÖK) eğitim fakülteleri lisans programlarının güncelleme faaliyetleri işbirliğini arttırmaya yönelik deneyimler olarak görülmektedir.

Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında uygulama okullarında her bir aday öğretmene rehberlik edecek kıdemli ve deneyimli öğretmenler belirlenmekte ve bu öğretmenlerden adaylara mesleki gelişimleri konusunda, öğretmenliğin sahadaki pratikleri konusunda, okul içinde ve dışındaki eğitsel sorunların çözümünü konusunda, velilerle olan işbirliği ve iletişim konusunda destek vermeleri beklenmektedir. Öğretmen adaylarının okula ilişkin gözlemleri ile rehber öğretmenlerle geçirdikleri süre ve yaptıkları işbirliği kendileri için birer mesleki kazanım olmaktadır. Geçirilen bu birliktelik ve süre ne kadar verimli ve çok yönlü olursa öğretmen adaylarının kazanımları da o kadar çeşitlenmekte ve artmaktadır. Öğretmen adaylarının uygulama sırasındaki uygulama öğretmenleriyle olan birliktelikleri ve geçirdikleri süre kimi zaman istenilen şekilde olumlu geçmemekte ve öğretmen adayları meslekleri ile ilgili rehber öğretmenlerden kaynaklı olumsuz mesleki deneyim yaşayabilmektedirler. Öğretmen adaylarına yaşatılan olumsuz mesleki deneyimler arasında, rehber öğretmenlerin kendi öğrencileri ile etkin ve çift yönlü iletişim kuramaması, öğrencilere yönelik argo söz kullanmaları, öğrencilerine sözlü şiddet uygulamaları, öğrencilerin aileleri veya kendileri hakkında olumsuz sözler bildirmeleri, derslere hazırlıksız gelmeleri, uygulamanın içine öğretmen adaylarını dâhil etmemeleri vb. sayılabilir.

Öğretmen adayı öğrencilerin mesleğe başlamadan önce yaşadıkları olumsuz mesleki deneyimlerin mesleğe olan bakış ve yaklaşımı da olumsuz

etkilediği düşünülmektedir. Bu nedenle olumsuz deneyimlerin çoğalması mesleği yapmaya yönelik duyulan heyecanı da olumsuz etkileyebilmektedir. Öğretmenlik basamağının henüz başında olan öğretmen adaylarının bu olumsuz yaşantılarının en aza indirilmesi öğretmenlik mesleğine ilişkin zihinde oluşturulan şemaların olumlu yönde olmasına da katkı sağlayacağı ileri sürülebilir. Araştırmada aşağıda yer alan problem ve alt problemlere yanıt aranmıştır:

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamında gittikleri okullarda yaşadıkları meslek öncesi deneyimde ön plana çıkan noktaları belirlemektir. Araştırmanın temel amacına bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlik uygulamasına yönelik uygulama öğretmenlerinden beklentileriniz nelerdir?
2. Öğretmenlik uygulaması sırasında uygulama öğretmenlerinizin sergiledikleri ne tür olumsuz mesleki davranışlarla karşılaştınız?
3. Karşılaştığınız olumsuz mesleki davranışlar sizin mesleğe olan bakışınızı nasıl etkiledi? Beklentileriniz farklılaştı mı?

2. YÖNTEM

Araştırmada öğretmenlik uygulaması kapsamında uygulama okullarına giden öğretmen adayları ile öğretmen adaylarına rehberlik eden uygulama öğretmenlerinin, mesleki sosyalizasyon sürecindeki deneyimlerini yansıtabilmek amacıyla nitel araştırma desenlerinden olgu bilim kullanılmıştır. Kanıtlamak yerine keşfetmeyi önceleyen nitel araştırmalarda araştırmacılar, katılımcıların yaşantıları ve bu yaşantılarından çıkardıkları anlam üzerinden bir durumu anlamaya çalışırlar (Guba & Lincoln, 1989). Olgu bilim yaşanmış deneyimlerle ilgilenir ve doğrudan nesnelere kendisine gidilmesine dayanır (Merriam, 2013, s. 24). Nitel araştırmaların bir türü olan olgubilim deseninde, katılımcılar tarafından oluşturulan anlamlar bu anlamları ortaya çıkaran bütünlük içinde, katılımcıların bakış açısı üzerinden anlaşılma çalışılır (Creswell, 2013).

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu sınıf öğretmenliği anabilim dalı 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 55 sınıf öğretmeni aday ve kamu okullarında görev yapmakta olan 10 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada uygun ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veriler, iki farklı üniversitede öğrenim görmekte olan ve öğretmenlik uygulaması dersini alan sınıf öğretmenliği öğrencilerinden yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiştir. Veri çeşitliliğini sağlamak amacıyla okul yöneticilerinden de veri toplanmıştır. Nitel araştırmada örneklemin küçüklüğü sağlıklı çıkarımlar yapmak açısından gereklidir. Örneklemin küçük olması yalnızca amaçlı örneklemin araştırma

problemi ile tutarlı olduğunda doğru çalışır (Ritche & Lewis, 2003). Bu nedenle araştırmanın örneklem grubu küçük tutulmaya çalışılmıştır. Araştırmada yer alan katılımcıların özellikleri Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2. Katılımcıların özellikleri

Sınıf Öğretmeni Adayı		Okul Yöneticisi	
Üniversite	Sayı	Okul sayısı	Yönetici Sayısı
A	25	10	Her bir okuldan bir
B	30		yönetici

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında sınıf öğretmeni adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamında gittikleri okullarda yaşadıkları meslek öncesi deneyimde ön plana çıkan noktaların belirlenmesi amacıyla, nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan veri toplama tekniklerinden görüşme kullanılmıştır. Görüşmelerde temel olarak Tablo 3’te yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

Tablo 3. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları

Sınıf Öğretmeni Adayı	Okul Yöneticileri
1. Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin mesleğiniz açısından nasıl değerlendirirsiniz?	1. Mesleğe giriş evresinde olan sınıf öğretmeni adaylarıyla deneyimlerin paylaşılmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?
2. Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri ile kariyerinize giriş yaptığınızı düşünüyor musunuz?	2. Mesleki gelişimin ilk aşamasında olan okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasına gelen sınıf öğretmeni adaylarına yönelik nasıl bir oryantasyon süreci tasarlanıyor?
3. Okulda geçirdiğiniz zamanlarda okula ve öğretmenler odasında dair gözlemlerinizin mesleğiniz üzerinde ne tür yansımaları olabilir?	3. Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine gelen öğrencileri meslektaşınız olarak görüyor musunuz? Neden?
4. Meslektaş öğrenmesi bağlamında okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması sırasında ne tür deneyimler ediniyorsunuz?	4. Öğretmen adaylarının mesleğe daha donanık hazırlanabilmesi için ne tür deneyimlerle daha sık karşılaşması gerekir?
5. Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri için okula gittiğinizde okuldaki öğretmenlerle meslektaş olduğunuzu hissediyor musunuz?	
6. Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin mesleğe hazırlanmanızda daha etkili geçebilmesi adına nelerin yapılması gerekir?	

2.3. Süreç ve Verilerin Analizi

Araştırmadaki katılımcılarla etik ilkeler paylaşılmış ve izin formu imzalatılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelere başlamadan önce katılımcılarla en az bir kere daha önceden tanışmak ve araştırmanın özelliklerini açıklamak için görüşülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirildikten sonra görüşme kayıtları deşifre edilmiştir. Kayıtlar ve görüşme notları ile birleştirilerek e-mail yoluyla kendilerine iletilmiştir. Görüşmeler 13.05.2015–14.10.2015 tarihleri arasında yapılmıştır. Görüşmelerin devamı e-mail yoluyla gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler 15–25 dakika arasında sürmüştür. Verilerin tematik sunumu, verilerin kodlanması ve kategorilere ayrılmasını içeren ve birbirlerine yol gösteren kuramlarla olan ilişkilerini değerlendiren analitik süreçlerle sağlanmıştır (Glesne, 2012). Veriler, içerik analiz tekniği ile analiz edilmiştir.

2.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda iç geçerlik, araştırma bulgularının dış dünyadaki gerçekliği yansıtmayı yansıtmadığı, dış geçerlik ise bulguların nakledilebilirlik kriteriyle ilişkilidir. Ayrıca yoğun betimleme ve örneklem seçimi de önemlidir (Merriam, 2013). Bu araştırmada güvenirlik, toplanan verilerin kısa aralıklarla kontrol edilmesi, uzmanlardan geribildirim alınarak sağlanmıştır. Geçerlilik ise verilerin çeşitleme yoluyla toplanmasıyla sağlanmıştır. Araştırmadaki tüm katılımcılara ait verilerde katılımcı teyidi işlemi gerçekleştirilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma sorularına göre belirlenen bulgular ele alınmış ve incelenmiştir.

3.1. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerini mesleğiniz açısından nasıl değerlendirirsiniz?

Tablo 4. “Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerini meslek açısından değerlendirme” kategorisinde ifade edilen görüşler ve frekans değerleri

Meslek Açısından Değerlendirme	f
Çok iyi/faydalı/önemli bir uygulama	23
Deneyim kazanma	23
Mesleği daha yakında tanıma	15
Uygulama açısından yeterli olduğunu düşünmeme	7
Ders saati açısından yeterli olduğunu düşünmeme	6
Çalışacağı ortam hakkında bilgi edinme	5
Mesleği daha çok sevme	3
Meslek açısından yeterli bulmama	2
Gerçek bir deneyim kazanmama	1

Tablo 4’te okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin öğretmen adayları açısından meslekleri bağlamında nasıl değerlendirildiğine ilişkin dokuz farklı türde kodlama bulunmaktadır. Yüksek frekanslı kodlara bakıldığında öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasını mesleki anlamda faydalı ve önemli bir uygulama olarak kabul ettikleri, mesleğe başlamadan önce anlamlı bir deneyim kazanma süreci olarak ifade ettikleri ve mesleklerini daha yakından tanıma fırsatı olarak tanımladıkları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte öğretmen adaylarına göre okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasının derslerinin uygulama şeklinin halinin zaman ve mekân bağlamında çeşitli sorunlar içermesi, bütünüyle istedikleri anlamda bir deneyim yaşamalarına olanak sağlamamaktadır.

Çalışmada görüşlerine yer verilen öğretmen adaylarının (ÖA) belirttikleri ifadeler şu şekildedir:

“Uygulamanın çok iyi olduğunu düşünüyorum. Fakat süre olarak yeterli bulmuyorum. Çünkü öğretmenliğin ne olduğunu anlamanın ve bu bağlamda yeterli tecrübe kazanmanın haftanın bir günü staja gitmekle sağlanamayacağını düşünüyorum.” ÖA1

“Çocuklarla olan iletişimimiz ortama uyum sağlamamız açısından okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması oldukça yarar sağlamakta.” ÖA2

“Öncelikle ön yargılarımızı ve korkularımızı yenmemizde fayda sağlamakta ayrıca gözlem becerimizi geliştirmekte ve deneyim sahibi olmamızı sağlamaktadır.” ÖA3

“Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması bize somut bir yaşantı sağlıyor. Gelecekte karşılaşılabileceğimiz durumlar ile bize örnekler sunuyor. Sınıf ortamında öğretmenliği hissetmemizi sağlıyor.” ÖA4

3.2. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri ile kariyerinize giriş yaptığınızı düşünüyor musunuz?

Bu araştırmanın ikinci araştırma sorusuna ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda elde edilen veriler Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5. “Kariyere giriş yapma” kategorisinde ifade edilen görüşler ve frekans değerleri

Kariyere Giriş Yapma	f
Evet/Kesinlikle	40
Kısmen	16
Hayır	7

Tablo 5’te öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasını mesleki kariyerlerine giriş olarak değerlendirip değerlendirmediklerine ilişkin frekans dağılımı yer almaktadır. Dağılıma göre öğretmen adaylarının büyük bir kısmı (f=40) okul deneyimi ve öğretmenlik

uygulamasını kariyerlerine giriş olarak kabul ettikleri, az sayıda öğretmen adayının ise (f=7) okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasını kariyerlerine giriş olarak kabul etmedikleri görülmektedir. Olumsuz görüş bildiren öğretmen adaylarının gittikleri okullardaki gözlem ve uygulama deneyimlerinin beklentilerini karşılamamış olması, uygulama rehber öğretmenlerinin mesleki yetkinliklerinin düşük olması olumsuz görüş belirtmelerinde etkili olduğu söylenebilir. Çalışmada görüşlerine yer verilen öğretmen adaylarının ve okul yöneticilerinin (OY) belirttikleri ifadeler şu şekildedir:

“Tam anlamıyla düşünmüyorum. Çünkü sınıfın kontrolü tamamen bende değil.” ÖA1

“Evet, düşünüyorum. Okul ortamını görmek, öğrencilerle iletişim içinde olmak beni mutlu ediyor ve öğretmenlik mesleğinin tadını almaya başlıyorum.” ÖA5

“Tam olarak düşünmüyorum. Hem çok sayıda stajyerin olması hem de kendi öğretmenlerinin bizimle birlikte derse girmesi bana tam sınıfı kendimin olarak görmememe neden oluyor.” ÖA6

“Evet. Dönemde 2 gün ders anlatıyoruz. Bence bu müthiş deneyim. Dersleri planlarken, ders anlatırken öğrenciler ile beraber öğretmenlik mesleğinin tadına varıyoruz.” ÖA8

“Evet, bir zamanlar ben de aynı şekilde göreve başlamıştım. Bana yapılanları ve yapılmayanları unutmadım. Hayatta başarılı olmaları için iyi bir yönlendirme yapılmalı. Diğer arkadaşlar ile sürekli etkileşim halindedir. İyi şeyler yapılmadığında 3-5 yıllık bir kayıpla öğretmenliğe başlayabiliyor.” OY-4

“İyi bir okulda eğitim alması, danışman öğretmenin donanımlı olması, müdürün ve müdür yardımcısının ilgi ve takibi, etkinliklerde görev alma.” OY-5

3.3. Okulda geçirdiğiniz zamanlarda okula ve öğretmenler odasına dair gözlemlerinizin mesleğiniz üzerinde ne tür yansımaları olabilir?

Araştırmanın üçüncü araştırma sorusuna ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda elde edilen veriler Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. “Okul ve öğretmenler odası gözlemlerinin mesleğe yansımalarını değerlendirme” kategorisinde ifade edilen görüşler ve frekans değerleri

Okul ve Öğretmenler Odası Gözlemlerinin Mesleğe Yansımaları	f
Öğretmenlik kimliğine yakışan-yakışmayan davranış biçimlerini görüp model oluşturma	16
Deneyim kazanma	8
Öğretmenler odasına öğretmen adaylarının/öğrencilerin girememesi/ Öğretmenler odasının bulunmaması	8
Çalışma ortamı hakkında bilgi sahibi olma	7
İdari işler/yazışmalar hakkında bilgi sahibi olma	3
Karşılaşılan sorunların çözümünde izlenebilecek yollar	3
Gösterilen ilginin/samimiyetin mesleğe olan ilgiyi artırması	3

Müdür yetkili öğretmenin çok fazla sorumluluğu bulunması	2
Meslek hakkında bilgi sahibi olma	1
Veliler ve öğrencilerle olumlu diyalogların kurulması	1
Öğrenilen teorik bilgiyle ders ortamında yapılanların farklı olması	1
Daha kolay iletişim kurma	1
Öğretmenlerdeki monotonluğun mesleğe bakışı olumsuz etkilemesi	1
Okul ve öğretmenler odası gözlemlerinin mesleğe yansımaları olacağını düşünmeme	1
Derse yönelik nasıl hazırlıkların yapılabileceği	1

Tablo 6'da öğretmen adaylarının gittikleri okullardaki okulun yapısı, iklimi ve kültürüne ilişkin görüşleri yer almaktadır. En yüksek frekansa sahip kodlara bakıldığında öğretmen adaylarının okullarda, öğretmenlik kimliğine yakışan veya yakışmayan davranış biçimlerini görerek kendilerine model oluşturma eğiliminde olduklarını görülmektedir. Ayrıca okulda geçirdikleri süreyi ve oradaki sosyal/mesleki ilişkileri kendileri açısından birer mesleki deneyim olarak kabul ettikleri, ileride çalışacakları yerlerin yapısı ve kültürü hakkında hazırlanmışlık oluşturacak türde bilgi edindikleri anlaşılmaktadır. Bunun yanında kimi okullarda öğretmen adaylarının öğretmenler odasına girememesi veya bir öğretmenler odasının olmaması öğrencilerin öğretmenlerle daha yakından bir sosyal-mesleki ilişki kurmalarında engel oluşturduğu belirtilmektedir. Çalışmada görüşlerine yer verilen öğretmen adaylarının belirttikleri ifadeler şu şekildedir:

"Uygulamaya gitmeden önce odasındaki iletişimin çok farklı olduğunu düşünüyordum. Uygulama sırasında iletişimin çok farklı olmadığı kanaatine vardım. Bize üniversitede öğretilenle, okul deneyiminde gördüğümüz öğretmen profili arasında çok fark var. Üniversitede; farklı anlatım teknikleri nasıl olur, öğrencilerin yaratıcı düşünebilmeleri için hangi teknikleri kullanmamız gerektiği anlatıldı. Ama uygulamada düz anlatımda başka bir şey görmedik." ÖA9

"Bazı okullarda öğretmenler odasının karantinaya alınmış gibi kullandığını gözlemledim. Orası öğrencinin ulaşamayacağı bir yer olmamalı, sınıfta, okulda ve öğretmenler odasında öğrencinin öğretmene rahat ulaşması lazım. Hayatın her yerinde olduğu gibi oralarda da paylaşma ve yardımlaşma olduğu ve olması gerektiği için ikili ilişkilere önem verilmeli." ÖA10

"Birleştirilmiş sınıfta staj yaptığım için bir öğretmenler odamız yok. Fakat müdür yetkili öğretmenimizden mesleki yazışmalar, başından geçen deneyimler şekline yararlanıyoruz." ÖA11

3.4. Meslektaş öğrenmesi bağlamında Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması sırasında ne tür deneyimler ediniyorsunuz?

Araştırmanın dördüncü araştırma sorusuna ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda elde edilen veriler Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. “Meslektaş öğrenmesi bağlamında kazanılan deneyimler” kategorisinde ifade edilen görüşler ve frekans değerleri

Meslektaş Öğrenmesi Bağlamında Kazanılan Deneyimler	f
Sınıf yönetimi	18
Öğrencilerle iletişim kurulması	17
Sorunlar karşısında yapılması gerekenler	13
Ders içerisinde farklı yöntem, teknik ve materyaller kullanma	11
Dersi etkili işleme yolları	9
Meslektaşlarla iletişim kurma/fikir alışverişi yapma	8
Okulun yönetilmesi hakkında bilgiler edinme	5
Evrak, plan ve tutanakların yazılması	4
Veli toplantıları/velilerle iletişim kurma	4
Kendini güncelleme	3
Nöbet tutma sürecinde öğretmenlerin sorumlulukları	2
Hiçbir deneyim elde etmeme	1
Zaman kullanımı	1
Meslek ahlakı	1
Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını belirleme	1
Ölçme değerlendirmenin gerçekleştirilmesi	1
Öğretmenlerin tecrübelerinden yararlanma	1

Tablo 7’de öğretmen adaylarının meslektaştan öğrenme bağlamında okullarda en çok hangi tür bilgi ve deneyimi edindiklerine ilişkin görüşler yer almaktadır. En yüksek frekansa sahip kodlara bakıldığında öğretmen adaylarının en sık; sınıf yönetimi, öğrencilerle sağlıklı diyalog kurma, karşılaşılan sorunlar karşısında yapılması gerekenler, dersi daha anlaşılır, ilgiyle izlenir ve kolaylaştırıcı olmasını sağlayacak nitelikte materyal ve yöntem-teknik kullanma konularında bilgi ve deneyim edindikleri görülmektedir. Bunun yanında diğer meslektaşlarla olan işbirliği, okul yönetimine dair temel bilgiler, resmi yazışmalar ve velilerle iletişim bağlamında da ön deneyim edindikleri anlaşılmaktadır. Çalışmada görüşlerine yer verilen öğretmen adaylarının belirttikleri ifadeler şu şekildedir:

“Öğrencilere büyük bir birey gibi davranmamız ve onları önemseyeceğimizi göstermek gerektiğini, oyunun ve eğitici etkinliklerin çocuğa okulu sevdirmede ve akademik başarısını artırmada vazgeçilmez unsurlar olduğunu, öğretmenin kendini sürekli güncellemesi, geliştirmesi gerektiğini, otoriteyi sağlarken bunu despotluk boyutuna çıkarmamayı, güler yüzlü olmanın önemini deneyimlerimizle öğreniyoruz.” ÖA3

“Her konu anlatan öğretmenden veya adayından bir şeyler öğreniyorum. Eksikliklerinin nedenlerini sorgulayıp gözlemleyebiliyorum. Ayrıca farklı yöntem ve strateji ya da materyale tanık olarak geliştığimi düşünüyorum.” ÖA11

“Hiçbir deneyim elde edemiyorum. Bazı okullar öğretmenler odasına bile bizi almadı. Biz de kendi arkadaşlarımızla vakit geçirdik. Dolayısıyla öğretmenlerde hiçbir deneyim kazanamadık. Ayrıca bazı öğretmenlerin sınıf hâkimiyeti sınıftaki durumu örnek alınacak türde değil. Yılların vermişliği

bıkkınlık ya da bu işi sevmeyerek yaptıklarından dolayı işlerini düzgün yapmıyorlar.” ÖA12

3.5. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması için okula gittiğinizde okuldaki öğretmenlerle meslektaş olduğunuzu hissediyor musunuz? Neden?

Araştırmanın beşinci araştırma sorusuna ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda elde edilen veriler Tablo 8’de yer almaktadır:

Tablo 8. “Kendini Öğretmenlerle Meslektaş Olarak Görme” Kategorisinde İfade Edilen Görüşler ve Frekans Değerleri

Kendini Öğretmenlerle Meslektaş Olarak Görme	f
Evet	32
Kısmen	20
Hayır	12

Tablo 8’de öğretmen adaylarının gittikleri okullardaki öğretmenler ile kendilerini meslektaş olarak görüp görmediklerine ilişkin frekans dağılımı yer almaktadır. Öğretmen adaylarının büyük bir kısmının (f=32) kendilerini okullardaki öğretmenlerle meslektaş olarak kabul ettikleri, bir kısmının (f=20) kısmen kabul ettikleri, bazılarının ise (f=12) kabul etmedikleri görülmektedir. Bu noktada, gidilen okullardaki okul yönetiminin ve öğretmenlerin okullara gelen öğretmen adaylarına olan tutum ve davranışları önemli rol oynamaktadır. Okul idaresince ve öğretmenler tarafından ilgiyle karşılanan, kendi mesleki deneyim ve bilgilerini öğretecekleri adaylar ve katkı verecekleri bireyler olarak görülen öğretmen adaylarının kendilerini öğretmen olarak kabul ettikleri anlaşılmaktadır. Bunun yanında bekledikleri ilgi ve alakayı göremeyen öğretmen adayları kendilerini okullardaki öğretmenlerle meslektaş olarak görememektedirler. Çalışmada görüşlerine yer verilen öğretmen adaylarının ve okul yöneticilerinin belirttikleri ifadeler şu şekildedir:

“Kısmen hissediyorum. Daha doğrusu öğretmenden öğretmene değişiyor. Kimisi henüz öğrenci gözüyle kimisi öğretmen gözüyle bakıyor ve iletişimimiz o yönde ilerliyor.” ÖA5

“Ders anlattığım zamanlarda bunu hissediyorum. Okuldaki öğretmenlerin tutumu ve öğrencilerin ilgisi de bunu pekiştiriyor.” ÖA11

“Hissedemiyorum. Çünkü bize öğrenci gözüyle bakıyorlar ayrıca öğretmenler odasında bile durmamıza izin vermeyen okullar var.” ÖA12

“Evet, hissediyoruz. Öğretmenlerin bizi öğrencilerine ‘öğretmenleriniz’ şeklinde tanıtmaları güzel bir giriş yapmamızı sağlıyor. Okulda bizimle sohbet ederek sıkıntılarımızı sormaları, kendi deneyimlerini bize aktarmaya, bizi de kendileri gibi görüp anlayışlı davranmaları böyle hissetmemizi sağlıyor.” ÖA13

“Hissediyorum evet. Çünkü onlarla aynı sınıfta derse girip, onların yaptıkları görevleri yapıyoruz. Rehber öğretmenimizde bizlere bir öğretmen gibi davranıyor.” ÖA14

“Kısmen. Her ne kadar aynı meslekten olsak da sonuçta şuan ‘stajyer öğrenci’ sıfatındayız. Çok da hissedemiyorum meslektaş olduğumuzu.” ÖA15

“Evet, bir zamanlar ben de aynı şekilde göreve başlamıştım. Bana yapılanları ve yapılmayanları unutmadım. Hayatta başarılı olmaları için iyi bir yönlendirme yapılmalı. Diğer arkadaşlar ile sürekli etkileşim halindedeler. İyi şeyler yapılmadığında 3–5 yıllık bir kayıpla öğretmenliğe başlayabiliyor.” OY 2

“Evet, çünkü onlarla aynı konuma tabiiyim. Özlük haklarım aynı. Hedef kitlemiz aynı. Amaçlarımızı aynı. Aynı misyonu taşıyoruz. Aramızda sadece deneyim farkı var. Yaşayarak öğrenme farklılığı var. Onlar benim meslektaşlarım. Hatta genç meslektaşlarım tabirine de karşıyım.” OY 6

3.6. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin mesleğe hazırlanmanızda daha etkili geçebilmesi adına neler yapılması gerekir?

Araştırmanın altıncı araştırma sorusuna ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda elde edilen veriler Tablo 9’da yer almaktadır:

Tablo 9. “Mesleğe daha etkili hazırlanmada yapılabilecekler” kategorisinde ifade edilen görüşler ve frekans değerleri

Mesleğe Daha Etkili Hazırlanmada Yapılabilecekler	f
Staj süresinin artırılması	16
Deneyimli sınıf rehber öğretmenlerinin seçilmesi	14
Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin daha erken başlaması	13
Fazla sayıda ders işlenmesi/uygulamanın gerçekleştirilmesi	8
Staj gruplarındaki öğrenci sayısının azaltılması	7
Öğretmenlerin daha ilgili davranmaları	5
Farklı sınıf düzeylerini görme	5
Öğretmen adayının tek başına ders işlemesi	4
Kırsal bölgelerdeki okullara da gidilmesi	3
Bir dönem/yıl boyunca sadece staja gidilmesi	3
Okulda edinilen deneyimlerin fakültede sınıf ortamında paylaşılması	2
Ders anlatımı sonrasında öğretmen tarafından değerlendirme yapılması	1
Yapılanların yeterli bulunması	1
Öğretmen adayının daha fazla söz hakkına sahip olması	1
Uygulama okullarının daha özenli seçilmesi	1
Öğretmen adayları maddi açıdan desteklenmeli	1
İdari işlerle ilgili görevlerin daha az olması	1

Tablo 9’da, öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin mesleki olarak daha iyi hale nasıl getirilebileceğine ilişkin görüşlerinin dağılımı yer almaktadır. Yüksek frekanslara ait görüşlere bakıldığında; okullarda geçirilen staj süresinin yeterli görülmediği ve uzatılması,

okullardaki sınıf rehber öğretmenlerinin seçiminde daha profesyonel davranılması, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasının fakültelerde daha erken yıllardan itibaren başlatılması, okullarda ders uygulamalarında öğretmen adaylarına daha fazla pratik yapma olanağının tanınması gerektiği anlaşılmaktadır. Bunun yanında; okullara giden kalabalık grupların niteliği ve verimi düşürdüğü, okullardaki uygulama rehber öğretmenlerinin daha ilgili olmasının beklendiği, sürekli aynı sınıfta gözlem ve uygulamanın yapmanın verimi tekdüzeleştirdiği, farklı yerleşim bölgelerinde bulunan okullara da gidilmesi gerektiği öne çıkmaktadır. Çalışmada görüşlerine yer verilen öğretmen adaylarının ve okul yöneticilerinin belirttikleri ifadeler şu şekildedir:

“Staja giden grupların sayılarının az olması gerekir. Örneğin en fazla 3 kişi. Bizim gruplarımız gibi 6-7 kişi olmamalı. Bu dersler üniversitenin ilk yıllarından itibaren her yıl verilmeli ki biz öğrenciler yaparak-yaşayarak-gözlemleyerek öğrenelim. Seçilen okullardaki sınıf rehber öğretmenleri rastgele değil de bilinçli bir şekilde seçilmeli. Yani donanımlı olmaları gerekir. Ki biz öğrencilere gerçek anlamda fayda sağlasın.” ÖA16

“Rehber öğretmenler özellikle seçilmeli. Çünkü bu işi sadece para kazanmak için yapan bir sürü insan var. Sürekli olumsuz örneklerle karşılaşınca “bizler de böyle olur muyuz” diye düşünür olduk. Çünkü bize fakültede öğretilenlerle uygulamada gördüklerimiz taban tabana zıt şeyler. Nitelikli öğretmenler rehber öğretmen seçilmeli ki hem kendimi geliştirelim hem rahatlıkla uygulama yapabilelim.” ÖA17

“Öğretmen uygulaması dersi daha önceki yıllarda olmalı ve öğrenci bütün kademelerde derse girmelidir.” ÖA18

“Daha deneyimli ve yeni programa adapte olmuş öğretmenler eşliğinde bu süreci tamamlamanın daha etkili olacağına inanıyorum.” ÖA19

“Uygulama saatlerinin ve günlerinin artırılması gerekli.” ÖA20

“Fakülte 4 yıllık. 4 yıl botunca staj olmalı. 1. sınıftayken ilkokul 1. sınıfların, 2. sınıftayken ilkokul 2. sınıfların, 3. sınıftayken ilkokul 3. sınıfların, 4. sınıftayken ilkokul 4. sınıfların dersine girilmeliydi.” ÖA21

“Farklı derslerin öğretmenleri (danışmanlarını) gözlemleyerek onların tecrübelerinden, ders anlatımlarından iletişimine kadar nasıl ders işlediklerini görmelerini sağlıyoruz.” OY-4

3.7. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri kapsamında gittiğiniz okullarda yaptığınız gözlemlerden hareketle karşılaştığınız olumlu ve olumsuz çarpıcı örnekler veriniz.

3.7.1.Karşılaşılan olumlu örnekler. Araştırmanın yedinci araştırma sorusuna ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda elde edilen veriler Tablo 10 ve Tablo 11’de yer almaktadır:

Tablo 10. “Karşılaşılan olumlu örnekler” kategorisinde ifade edilen görüşler ve frekans değerleri

Karşılaşılan Olumlu Örnekler	f
Öğrencilerle olumlu ilişkiler kurulması	12
Derste farklı materyaller kullanılması	6
Etkili ve ilgi çekici bir şekilde ders işlenmesi	5
Öğretmen ve sınıf tarafından kaynaştırma öğrencisinin benimsenmesi	4
Ailelerle iletişim halinde olunması	4
Köy okullarındaki öğrencilerin saygılı davranması	3
Öğrencilere karşı sabırlı olması	2
Derse hazırlıklı gelinmesi	2
Okulda oldukça samimi bir ortam olması	2
Birleştirilmiş sınıflardaki öğrencilerin öğrenmeye daha meraklı olması	1
Öğrencilerin sorunlarının çözülmeye çalışılması	1
Öğrenciler arasında ayırım yapılmaması	1
Öğrencilerin yeteneklerini keşfetmesi	1

Tablo 10’da öğretmen adaylarının gittikleri gözlem ve uygulama okullarındaki çarpıcı olumlu örnekler yer almaktadır. Frekans dağılımlarına bakıldığı zaman öğretmen adaylarının olumlu örnek olarak nitelendirdiği durumlar arasında, öğretmenlerin öğrencileri ile iyi düzeyde ilişkiler kuruyor olmaları, ilgiyi artıracak türde materyaller ile derse gelmeleri başta gelmektedir. Bunların yanında; dersin işlenişini daha renkli ve ilgi çekici hale getirecek türde becerilerin sergilenmesi, farklı gelişim gösteren veya dezavantajlı grupta yer alan çocukların öğretmen ve sınıf tarafından benimsenmiş olması, aileler ile iyi bir iletişim ağının kurulmuş olması çarpıcı örnekler kategorisinde öne çıkmaktadır. Ayrıca derslere hazırlıklı gelinmesi, öğrencilere karşı adil tutum sergilenmesi, karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm üretme çabaları da ifade edilen olumlu örnekler arasında yer almaktadır. Çalışmada görüşlerine yer verilen öğretmen adaylarının belirttikleri ifadeler şu şekildedir:

“Bir rehber öğretmenin sınıfındaki tüm öğrencilere öncelikle onların tek ve değerli olduğunu hissettirdi. Her çocuğun farklı olduğunu gösterirdi, öğrencinin kendi kapasitesine göre görevler verip ona göre ödül ve pekiştirme verirdi. Adaletli davranmaya özen gösterirdi. Ailevi problemi olan bir öğrencisi için ekstra çaba harcar, onu kazanmak için bin bir türlü yol denerdi. Bir dönemlik gözlemlerim sonucunda öğrencilerin kendine güvenen, benlik algısı yüksek bireyler olduğunu fark ettim.” ÖA22

“Derste öğretmen çocuklar anlamadığında gerektiği kadar örnek çözüyor. Şu an gittiğim okulda bu şekilde oluyor. Öğretmen çocuklarla ilgileniyor anlatma derdi var. Yani bir konuyu anlatmadığında bunu dert edinebiliyor.” ÖA23

“Bu dönem gördüğüm en güzel örnek kaynaştırma öğrencisi olan 2. Sınıf öğrencisi, Şevval. Sınıf öğretmenimiz Şevval’i sınıfa o kadar kabul ettirmiş ve başkalaştırmış ki bence bu büyük bir başarı. Yaptığı en ufak bir hareketi bile gözden kaçırmıyor ve ona olumlu dönütler veriyor. Hatta okul çıkışlarında kendi hayatını erteleyip Şevval için okuma-yazma çalışması yapıyor. Geçen pazartesi

okula gittiğimde Şevval çok mutlu görünüyordu. Öğretmene sorduğumda ise bu hafta okumaya geçti artık çok güzel okuyor dedi. Bence o an bir öğretmenin mutlu olduğu en güzel anlardan biridir.” ÖA24

“Bir öğretmenin sınıfta derslerinde pek başarılı olmayan bir öğrencinin yeteneğini fark edip basketbola yönlendirmesi.” ÖA25

“Bir öğretmenimiz de derslerinde o kadar dinamikti ki kendisine hayran bıraktı. Derslerini hep güzel, anlaşılır, mantığını anlamaya yönelik işlerdi. Ayrıca ders dışında da öğrencilerini ve kendisini de aktif tutuyordu. Yurt dışında bir sınıfla paylaşımları vardı.” ÖA26

3.7.2.Karşılaşılan olumsuz örnekler

Tablo 11. “Karşılaşılan Olumsuz Örnekler” Kategorisinde İfade Edilen Görüşler ve Frekans Değerleri

Karşılaşılan Olumsuz Örnekler	f
Kaynaştırma öğrencisinin etiketlenmesi/dışlanması	8
Öğrencilere hakaret edilmesi	8
Sınıf yönetimini sağlayamaması	5
Birleştirilmiş sınıflarda eğitimin verimli geçmemesi	5
Öğrencilere şiddet uygulanması	4
Öğretmenin görevini aksatması	4
Etkinlik yapılmaması	3
Öğrencilere karşı ilgisiz davranılması	3
Öğrencilerin korkutulması	3
Derste ilgi çekici unsurlara yer verilmemesi	3
Başarılı öğrencilere öncelik verip düşük başarılı öğrencileri ihmal etmesi	2
Merkez okullardaki öğrencilerin kontrolsüz davranmaları	2
Öğrencilere katı davranılması	2
Okul müdürünün eğitimci gibi değil tüccar gibi davranması	2
Okulun/sınıf mevcudunun kalabalık olması	2
Öğrenciler arasında karşılaştırma yapılması	1
Öğretmenlerin yeni yaklaşıma uygun ders işlememesi	1
Öğrenciler tarafından öğretmenin sevilmemesi	1
Velilerle olumsuz ilişkiler	1
Öğretmenini zararlı alışkanlıklarını öğrencilerin görebileceği şekilde sergilemesi	1
Branş dersleri (beden eğitimi, müzik, resim) yerine matematik ve fen bilimleri derslerinin işlenmesi	1
Okulun fiziki, coğrafi, ekonomik açıdan yetersiz olması	1

Tablo 11’de öğretmen adaylarının gittikleri gözlem ve uygulama okullarındaki çarpıcı olumsuz örnekler yer almaktadır. Frekans yoğunluğuna bakıldığında zaman karşılaşılan en olumsuz örneğin gelişim düzeyi farklı olan ve dezavantajlı grupta yer alan öğrencilere yönelik damgalama ve ötekileştirme faaliyetlerinin öne çıktığı görülmektedir. Aynı zamanda öne çıkan diğer olumsuz davranışlar arasında, öğrencilere yönelik aşağılayıcı söylemler, sınıf hâkimiyetinin sağlanamaması, birleştirilmiş sınıflardaki verim düşüklüğü,

öğrencilere yönelik fiziksel/sözel şiddet de yer almaktadır. Bunların yanında, öğrencilere yönelik esnek olmayan davranışlar, öğrencileri kıyaslama, velilerle iletişim çatışması, bazı derslere az önem verilmesi, kalabalık sınıflar da dikkate değer olumsuz vakalar olarak kayda geçmektedir. Çalışmada görüşlerine yer verilen öğretmen adaylarının belirttikleri ifadeler şu şekildedir:

“Bir öğretmen sürekli çocukların kafalarına kitapla vuruyordu. Artık çocuklar da bunu alışkanlık haline getirmişler ve sürekli birbirlerinin kafasına vurma eğilimindedir.” ÖA3

“Okul müdürüyle görüşüyorduk. Tam olarak görevleri nelerdir diye sormuştuk. Yaklaşık on dakika hiç susmadan anlattı. Ancak ağzından eğitimde dair hiçbir söz çıkmadı. Sanki eğitimci değil de tüccar gibi ticari meseleleri anlattı bize.” ÖA17

“Öğrendiklerimizin hiçbir işe yaramadığını hissettiren bir öğretmenden bahsetmek istiyorum. Derse giriyor, öğretmen kılavuz kitabını açıyor biraz konuşuyor, tahtaya kılavuz kitabı geçiriyor. Öğrencilerin hiçbiri dinlemiyor. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi var, onun için hiçbir şey yapmıyor. Kavga edenlere donuk bir ifadeyle ayrılın diyor.” ÖA27

“Bir sınıfta öğretmen sınıfa hiç karışmıyor, herkes kendi halinde geziyor, konuşuyor. Bu öğretmenimiz ders anlatıyor, biz arkada duruyoruz. Dinlemeye çalışıyoruz ama öğretmeni duyamıyoruz. Tam gün böyle devam ediyor. Başka bir sınıfta öğretmen 1. sınıf öğrencilerini hayvan isimleriyle çağırıyor. Biz sınıfta olduğumuzda böyle davranıyorsa biz yokken hayal bile edemiyorum. Çocuklara bu şekilde davranması gerektiğini yoksun ders çalışmadıklarını söylüyor. Biz de hayretle dinliyoruz. Çoğu öğretmen öğrencilerini küçük düşürücü ifadeler kullanıyor, tüm sınıf buna gülüyor. Aşağılanan çocuk iyice kendi köşesine çekiliyor, insan dayanmıyor ama tepki de veremiyor. O sıralarda kendimi çok kötü hissediyorum. Ama elden bir şey gelmiyor.” ÖA28

“Öğretmenlerin bize yaklaşımları kötü. Biz okullarda bulunduğumuz sürede genelde okulda bulunmuyorlar.” ÖA29

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

4.1. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Sonuçlar

Öğretmen adaylarının mesleki ve teknik becerilerini beklenen ölçüde geliştirebilmeleri için üniversitede öğretilen alanın teorik çerçevesini destekler nitelikte olması, Öğretmenlik Uygulaması ve Okul Deneyimi derslerinin iyi planlanması gerekmektedir. Bu bağlamda üniversite-okul işbirliği ve koordinasyonun, planlamanın, aynı hedef doğrultusunda söylem ve eylem birliği kurmanın gerekliliği oldukça fazladır.

Bulgular doğrultusunda bu derslerin öğretmen adayları tarafından büyük ölçüde vazgeçilmez olarak kabul edildiği anlaşılmaktadır. Özellikle, öğretmen adaylarının kendilerini öğretmen olarak nitelendirme isteklerinden, ilk mesleki deneyimi bir uzman öğretmenin yanında kazanma ihtiyaçlarından ve mesleği

yakından tanıma ve sevmeye girişimlerinden bu derslere olan gereklilikleri daha net şekilde görülmektedir.

Öğretmenlik uygulamasına ayrılan toplam sürenin öğretmen adaylarını tatmin ettiği söylenemez. Özellikle uygulamanın sadece son sınıflar düzeyinde yürütülmesi, okullarla gerekli ve yeterli işbirliğinin sağlanamaması, uygulama rehber öğretmenlerinin özensiz seçimi, sürekli aynı sınıf düzeyinde gözlem ve uygulama yapılması bu derslerin verimliliğini düşüren faktörler arasında sayılabilir.

Öğretmen adaylarına öğretmenlik becerilerini çeşitli sınıflar ve dersler bağlamında gösterecek yeterli olanak ve sürenin verilmemesi, aynı sınıfa uygulamaya gelen çok sayıda öğretmen adayının olması, uygulamada öğretmen adayına yeterli özerklik sağlanamaması karşılaşılan önemli sorunlar arasında sıralanabilir. Öğretmen adaylarının, ilerideki meslek hayatlarında karşılaştıkları kimi sorunlar ve durumlar ile önceden tanışmaları, onların önlem alma ve sorun çözme becerileri kazanmalarına olanak sağlayacaktır. Bunun için de öğretmen adaylarına bazı durum ve sorunlarla karşılaşma fırsatı sunulması için hareket alanı açılmalıdır. Bu bulgularla aynı yönde olmak üzere Şahin (2003), Gökçe ve Demirhan (2005) ile Küçükıylmaz'ın (2010) yaptıkları araştırmalardan ortaya çıkan sonuç, uygulama süresinin artırılması gerektiği yönündedir.

Öğretmenlik Uygulaması ve Okul Deneyimi dersleri ile öğretmen adaylarının büyük bir kısmının mesleki kariyerlerine giriş yaptıklarını düşünmeleri önemli bir bulgudur. Bu dersler ile mesleki aidiyet ve kimlik kazanmanın ilk evreleri oluşmakta, öğretmen adayları mesleki rolleri için ilk becerileri edinmektedirler. Bu derslerin işbaşında eğitim anlayışı çerçevesinde güçlendirilmesi ve içlerinin gerçek anlamda doldurulması öğretmen adaylarının aidiyet hissi kazanmalarında, ilgili rol, davranış ve sorumluluklarının bilincine varmalarında, kimlik edinimlerinde büyük payı olacaktır. Ergün (1994) öğretmenlerin işe başlama dönemlerindeki deneyimlerinin mesleki sosyalleşmenin en önemli faktörlerinden olduğunu belirtmektedir. Cornelissen ve Wyk (2007) öğretmenlerin meslek öncesi deneyimlerinin önemli olduğunu ancak mesleğe daha çok “dışarıdan” baktıklarını, işin gerçek anlamda içine girince sosyalleşmenin hızlandığını dile getirmiştir.

4.2. Okulun Yapısı ve Öğretmen Odası Gözlemlerine İlişkin Sonuçlar

Örgütsel yapının davranış üzerindeki etkisi bilinen bir gerçektir. Okulların yapısı, iklimi, kültürü, işleyişi, yönetim politikaları, meslektaşlar arasındaki ilişki ve diyalog, diğer paydaşlarla olan ilişkiler vb. o okulun çalışanları ve öğrencileri üzerinde büyük ölçüde etkilidir. Gözlem ve uygulamaya giden öğretmen adaylarının karşılaştıkları manzara ve içinde buldukları yapı onların mesleğe bakış açılarının şekillenmesinde, olumlu-olumsuz durumların görülmesinde oldukça etkilidir. Özellikle kıdemli meslek büyüklerince ve okul yönetimi tarafından sahiplenilmeleri, öğretmen adaylarına kendilerini geliştirecek türde rehberlik etmeleri adayların tutum ve davranışlarını belirlemektedir.

Öğretmen adaylarının, gittikleri okullardaki gözlem ve deneyimlerinin en çok yoğunlaştığı odak noktalarından birisi okullardaki olumlu-olumsuz örnekler oluşturmaktadır. Ayrıca okulun işleyişini ilgilendiren çeşitli aşamalar hakkında ilk elden deneyim kazanmaları, hangi durum/sorun karşısında nasıl bir süreç işletildiğini görmeleri, bir öğretmen olarak kabul görmeleri dikkate değerdir. Ancak kimi okullarda öğretmen adaylarının öğretmenler odasına alınmaması, onlara meslektaş adayı olarak bakılmaması, öğretmenler odasında eğitim-öğretimle ilgili olmayacak şekilde ve öğretmenin kimliğine yakışmayacak türde konuşmalara şahitlik etmeleri öğretmen adaylarında hayal kırıklığı oluşturmaktadır.

Duran, Sezgin ve Çoban (2011) öğretmen adaylarının deneyimsiz uygulama rehber öğretmenleri ile birlikte sınıf içi süreçleri yürütmelerinden kaynaklı olumsuzlukları, uyum problemlerini ve tam anlamı ile liderlik yapılamadığını dile getirmektedirler. Öğretmenliğin bir parçasının da okul yöneticiliği olduğu düşünüldüğünde okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasında okulun işleyişi ve resmi yazışmalarla ilgili temel düzeyde de olsa kimi okullarda öğretmen adaylarına bilgi aktarımında bulunulurken kimi okullarda bu uygulama konusunda zayıf kalmaktadır. Bunların yanında Kale (2011) öğretmen adayları için okulun yapısından kaynaklı temel sorunları; a) öğretmenler odasına girememeleri, b) öğretmenlerin rahatsız edici davranışları, c) uygulama rehber öğretmenin ilgisizliği ve d) öğretmenlerin ideolojik yaklaşımları olarak sıralamaktadır.

4.3. Meslektaştan Öğrenme Bağlamında Edinilen Deneyimlere İlişkin Sonuçlar

Öğretmen adaylarının doğrudan ve işin içinde olarak sınıflarda gözlem ve uygulama yapmaları, kendilerine rehberlik eden uygulama öğretmeni başta olmak üzere diğer öğretmenlerden de önemli mesleki beceriler edinmelerine olanak sağlamaktadır.

İlgili dersler kapsamında, uygulama rehber öğretmenlerinden öğrenilen ve en çok rağbet gören beceri sınıf yönetimi olmuştur. Sınıfın bir ders boyunca nasıl idare edildiği, sınıf içi iletişimin ve çatışmaların nasıl yönetildiği, karşılaşılan durum ve sorunlara ilişkin öğretmenin nasıl stratejiler geliştirdiği doğrudan gözlemlenen kısımlar içinde yer almaktadır. Sınıf hâkimiyetini ve yönetimini iyi sağlayan öğretmenlerin derslerinin de verimli ve planlı bir şekilde geçtiği verilerden anlaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının dikkatlerini çeken diğer bir nokta ise öğretmenlerin derslerini daha cazip ve anlaşılır hale getirmek için kullandıkları ders içi yöntem, teknik ve materyaller olmuştur. Konuya ve derse göre geliştirilen yöntem, teknik ve materyaller özellikle küçük yaş gruplarında dikkatin fazla dağılmadan derse odaklanmasında önemli bir faktördür. Monotonluğa yer vermeden, süreci daha renkli hale getirecek şekilde tasarlanan dersler öğretmen adaylarının meslek büyüklerinden öğrendikleri iyi bir beceri olarak görülmektedir.

Birleştirilmiş sınıflarda eğitim veren köy okullarında öğretmen adayları daha çok birleştirilmiş sınıf deneyimi edinmektedirler. Bu tür okullarda tek başına bir okulu idare edebilme, hem idari işleri hem de eğitim-öğretim işlerini yürütebilmenin zorluklarını görme olanağı elde etmektedirler. Kiraz (2002), uygulama rehber öğretmenleri ile yaptığı çalışmada öğretmenlik uygulamasında yaşanan temel sorunları uygulamaya gelen öğrenci sayısının fazlalığı, zamanın yetersizliği, işbirliği eksikliği, öğretimdeki aksaklıklar, yetersiz bilgilendirme ve etik olmayan davranışların adaylarda gözlemlenmesi olarak sıralamaktadır. Uygulama rehber öğretmenlerinin uygulama öncesinde bir eğitimden geçmiş olması, uygulamanın olumlu ve verimli geçmesini sağlarken (Coulon, 2000), eğitim almamış ve tecrübesiz öğretmenlerle yürütülen süreç olumsuz ve verimsiz geçmektedir (Talvitie, Peltokallio, & Mannisto, 2000).

Çetin ve Bulut (2002)'un araştırması sonucunda, uygulama öğretmenin görev, yetki ve sorumluluklar konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları, öğretmen adayı sayısının fazla olmasının olumsuz etki yaptığı ortaya çıkmıştır. Cansaran, İdil ve Kalkan (2006) tarafından yapılan çalışmada, uygulama öğretmenlerinin öğrencileri ders motive edemedikleri sonucu ortaya konulmuştur.

4.4. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulamasının Daha Etkili Hale Getirilebilmesi İçin Yapılması Gerekenlere İlişkin Sonuçlar

Okullara gözlem ve uygulamaya giden öğretmen adaylarının büyük bir kısmı süre yetersizliğinden bahsetmekte, sürenin artırılması gerektiğini belirtmektedirler. Son sınıfa sıkıştırılan uygulamalar, öğrencilerin mezun olma kaygısı ve öğretmen atamalarına hazırlık yapma süreci ile birleşince oldukça telaşlı bir hal almakta ve zaman zaman verimsiz geçmektedir. Bu bağlamda ilgili dersler daha geniş bir zamana yayılabilir.

Uygulama rehber öğretmenlerinin iyi seçilmesi, özellikle deneyimli olan, özgün model ve teknikler uygulayan öğretmenlere öncelik verilmesi bu derslerin daha verimli geçmesini sağlayacaktır. Bunun yanında farklı düzeyde sınıflara ve derslere de gözlem ve uygulama olanağı verilmesi deneyim zenginliği oluşturacaktır. Bu sonuç, Azar (2003) tarafından yapılan araştırma sonucuyla benzerlik taşımakta ve ilgili çalışmada, uygulama öğretmeni seçiminde belli kriterler aranmadığı için okul müdürüne yakın olanların uygulama öğretmeni oldukları ortaya çıkmıştır.

Sınıf öğretmeni olacak adayların özellikle birleştirilmiş sınıfların bulunduğu okullara daha sık yönlendirilmesi gerekmektedir. Ülkemizde ilk atamalarda sınıf öğretmenleri genellikle kırsal alandaki okullara atandığı için genellikle birleştirilmiş sınıflarla karşılaşmaktadır. Deneyim sahibi olmadıkları için de bu okullarda zorluk yaşamaktadırlar.

Uygulama sonrasında rehber öğretmenlerin kısa süre içerisinde geribildirim vermeleri, iyi ve takdir edilir davranışlar ile düzeltilmesi gereken kısımların hemen belirtilmesi de bu derslerin verimini artıracaktır.

Bir okula /sınıfa giden öğretmen adaylarının sayıca çokluğu da verimi düşürmektedir. Uygulama öğretmeni başına düşen aday sayısının fazlalığından dolayı bu adalara yeteri kadar kendilerini gösterme olanağı sunulamamaktadır. Dolayısıyla ya uygulama gün sayısı artırılmalı veya gruptaki aday sayısı düşürülmelidir. Yeşilyurt (2010) bu çalışmanın bulgularını destekler nitelikte, uygulamanın daha iyi hale getirilebilmesi için önerilerini bazı başlıklar altında sıralamaktadır:

Uygulama Öğretmenine Yönelik Öneriler: Farklı yöntem ve teknikleri kullanmalı, kendini geliştirmeli, şiddetten kaçınmalı, dersini ciddiye almalı, deneyimleri paylaşmalı, adalara önem vermelidir.

Uygulama Okuluna Yönelik Öneriler: İmkânlar iyileştirilmeli, ders dışı etkinlikler için esneklik tanınmalı, şiddet önlenmeli, yönetimle ilgili deneyimler ve bilgiler aktarılmalıdır.

Uygulama Öğretim Üyesine Yönelik Öneriler: Öğretmenleri uygulama ile ilgili bilgilendirmeli, izleme ve denetleme yapılmalı, adaya gerekli teorik donanım sağlamalı, güvenilir değerlendirme yapılmalıdır. Ayrıca uygulama okulu ve rehber öğretmeni seçiminde daha özenli olunmalı, fakülte-okul işbirliği daha ciddiyetle yürütülmelidir. Azar (2003), Sılay ve Gök (2004), Yıldız (2006) ve Arabacı (2008) tarafından yapılan araştırma sonucunda, fakülte-okul işbirliğinin istenilen şekilde yürümediği ve her iki kurum arasında yeterli işbirliğinin olmadığı belirlenmiştir.

4.5. Okullarda Karşılaşılan Olumlu-Olumsuz Örneklere İlişkin Sonuçlar

Gözlem ve uygulamaya giden öğretmen adayları okul içerisinde geçirdikleri sürede zaman zaman olumlu ve olumsuz örneklerle karşılaşmaktadırlar. Aslında bu durum öğretmen adayları için iyi bir deneyim edinme fırsatı sağlamaktadır. Hem olumlu hem de olumsuz örnekler adayların mesleki deneyimlerini çeşitlendirmeleri bakımından önemlidir.

Öne çıkan olumlu örnekler arasında öğrencilerle sağlıklı, iki yönlü iletişim ve ilişkiler kuruluyor olması, dersi daha anlaşılır ve çekici hale getirecek türde materyaller kullanılması, farklı tür teknik ve yöntemler sergilenmesi, velilerle sağlıklı bir diyalog kurulması, derse hazırlıklı gelinmesi gelmektedir. Tüm bu olumlu örnekler mesleğinde uzmanlaşmış bir öğretmenin taşıdığı vasıflar arasındadır. Öğretmen adaylarının bu nitelikleri görmesi ve örnek alması kendi mesleki gelişimi açısından önemlidir.

Olumsuz örneklerden öne çıkanlar arasında farklı gelişim seyrinde olan veya dezavantajlı gruplar içerisinde bulunan öğrencilere yönelik etiketleme, dışlama ve görmezden gelme davranışlarını, öğrencilere yönelik olarak küçük düşürücü ifadeler kullanılmasını, sınıf yönetiminde zafiyet, öğrencilere yönelik fiziksel şiddet, derslerin monoton işlenmesi, birleştirilmiş sınıflara uygun çalışmaların yapılmaması vb. sayılmaktadır. Bu ve buna benzer olumsuz örnekler, öğretmen adaylarının hemen her okulda karşılaşması muhtemel vakalardır. Olumsuz örnekler ile karşılaşmak esasında öğretmen adayına “neleri yapmaması” gerektiğini de öğretmektedir. Adayların, sayılan olumsuz örneklerden hareketle

bu onların öğrencide, sınıf ortamında ve okulda oluşturduğu olumsuz etkiyi gözlemlemesi ve hangi davranışın nelere yol açabileceğini görmesi bakımından önemlidir.

Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri, öğretmen adaylarının mesleki anlamda sosyalleşmelerinde önemli bir geçiş sürecini oluşturmaktadır. Hem üniversitedeki teorik sahada hem de okullardaki pratik sahada oluşturulacak ahenk ve işbirliği, doğru okulların, doğru öğretmenlerin seçilmesi, ilgili derslerin etkili bir şekilde planlanıp uygulamaya konması yoluyla öğretmen adayları mesleki sosyalizasyonu daha rahat sağlayacaklardır.

Bu çalışmanın verileri öğretmen adaylarından elde edilmiştir. Araştırmanın daha kapsamlı bir veri zenginliği içerisinde sunulması için uygulama öğretim üyelerinden ve uygulama rehber öğretmenlerinden de veriler toplanmalı ve birlikte değerlendirilmelidir.

5. KAYNAKLAR

- Arabacı, İ. B. (2008). Ortaöğretim sosyal alanlar tezsiz yüksek lisans I. dönem öğrencilerinin okul deneyimi uygulamalarına ilişkin tutumları. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 129-134.
- Azar, A. (2003). *Fizik öğretmenlerinin meslekî gelişim sürecinde özel konular*. Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Cansaran, A., İdil, Ö., & Kalkan, M. (2006). Fen bilgisi eğitimi anabilim dallarındaki "Okul Deneyimi" uygulamalarının değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 83-99.
- Cohen, H. A. (1981). *The nurse's quest for a professional identity*. Menlo Park, Calif: Addison-Wesley.
- Cornelissen, J., & Van Wyk, A. (2007). Professional socialisation: An influence on professional development and role definition. *Unisa Press*, 21(7), 826-841.
- Coulon, S. C. (2000). The impact of cooperating teachers' task statements on student teachers' pedagogical behaviors. *College Student Journal*, 34(2). 284-297.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and resaerch design: Choosing among five approaches* (Third edition). New York: SAGE.
- Çetin, F., & Bulut, H. (2002). Okul deneyimi I, II ve öğretmenlik uygulaması derslerinin uygulama öğretmenleri ve öğretmen adayları tarafından değerlendirilmesinin incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 69-75.
- Duran, E., Sezgin, F., & Çoban, O. (2011). Aday sınıf öğretmenlerinin uyum ve sosyalleşme sürecinin incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 465-478.
- Ekiz, D., & Yiğit, N. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmen eğitimindeki modeller hakkında görüşlerinin program ve cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 543-557.
- Eraut, M. (2004a). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247-273.

- Eraut, M. (2004b). Transfer of knowledge between education and workplace settings. In H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (Eds.), *Workplace learning in context* (p. 201-221). London: Routledge.
- Ergün, M. (1994). *Eğitim sosyolojisi*, Ankara: Ocak Yayınları.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gökçe, E., & Demirhan, C. (2005). Öğretmen adaylarının ve ilköğretim okullarında görev yapan uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması etkinliklerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 43-71.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Harichandan, D., & Pandya, S. R. (2012). *Teacher education and ICT*. New Delhi, India: APH.
- Jurasite-Harbisom, E., & Rex, L. A. (2013). Teachers as informal learners: workplace professional learning in the United States and Lithuania. *Pedagogies: An International Journal*, 8(1), 1-23.
- Kale, M. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde karşılaştıkları sorunlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (2), 255-280.
- Kilimci, S. (2006). *Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması*. Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kiraz, E. (2002). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi mesleki gelişiminde uygulama öğretmenlerinin işlevi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 183-196.
- Küçükyılmaz, E. A. (2010, Mayıs). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında öğretmen adaylarından beklentileri*. 9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu’nda sunulmuş bildiri, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Ritche, J., & Lewis, J. (2003). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. London: Sage.
- Schempp, P. G., & Graber, K. C. (1992). Teacher socialization from a dialectical perspective: Pretraining through induction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 329-348.
- Sılay, İ., & Gök, T. (2004). Öğretmen adaylarının uygulama okullarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunları gidermek amacıyla hazırlanan öneriler üzerine bir çalışma. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Straka, G. A. (2004). *Informal learning: genealogy, concepts, antagonisms and questions*. ITB Forschungsberichte, 15, 1-17. Retrieved from www.itb.unibremen.de/downloads/Publikationen/Forschungsberichte/fb_15_04.pdf
- Şahin, E. (2003). Okulöncesi eğitimi öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları ile uygulama okullarındaki öğretmenlerin mesleki uygulamalara ilişkin bakış açıları. *Eğitim Araştırmaları*, 4(13), 98-110.
- Talvitie, U., L., Peltokollia, & Mannisto, P. (2000). Student teachers’ views about their relationships with university supervisors, cooperating teachers and peer student teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(1), 79-88.

- Yeşilyurt, E. (2010). *Öğretmenlik uygulaması öğretim programının standart temelli ve ihtiyaca cevap verici modeller ışığında değerlendirilmesi*. Doktora tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Yıldız, H. (2006). *YÖK/Dünya Bankası milli eğitimi geliştirme projesi kapsamında yer alan okul deneyimi etkinliklerinin değerlendirilmesi (Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Teachers' vocational socialization takes place in four distinct stages: pre-education, pre-service, field experience, and beginning work (Schempp and Graber, 1992). Socialization in the pre-education stage starts before one decides to become a teacher and even before entering a higher education program. From the moment they enter the public school system, most of the prospective teachers start to perceive and become more aware of societal expectations regarding teaching and internalize attitudes towards it as well. Socialization in the pre-service stage is a process that starts when teachers enter higher education programs. When a student decides to become a teacher, the first step that begins the process of formal preparation is being accepted into a teacher training program and starting to study in the program. Socialization in the field experience stage is the last stage that teachers go through before actually starting their careers. In the field experience stage, teachers gain knowledge and first-hand experience related to the work they will do in both the classroom and the school. In the final stage, socialization in the beginning work stage, teachers start their jobs, come face to face with different types of activities and situations inside and outside of the classroom, and start to make inferences and gain knowledge based on their experiences in both formal and informal settings.

As part of the teaching practice lessons, participating schools are expected to provide a different highly-qualified, experienced teacher to mentor each teacher candidate; these teachers are tasked with helping the candidates develop professionally, teaching different techniques that candidates might find useful, giving advice on how to solve educational problems that occur both inside and outside of school, and explaining how to effectively communicate and cooperate with parents/guardians. The time that teacher candidates spend with these mentors, their observations of the school, and their collaboration with their mentors are all instrumental in helping them develop professionally. The more productive and multi-faceted the collaborative process, the more well-rounded and versatile the teacher candidates will be. However, sometimes teacher candidates might find that the time they spend with their mentors is not as helpful or as beneficial as they want it to be, and their first professional experiences can be quite negative as they might have to deal with mentors who set a bad example for them. Some of these negative professional experiences that teacher candidates might experience include the mentor teacher not being able to communicate effectively

with his or her students, using improper language directed toward students, being verbally abusive to students and personally criticizing the students or their families, coming to class unprepared, and/or failing to include the teacher candidate in class activities.

It is speculated that negative professional experiences that occur before teacher candidates start working negatively affect both their approach to and their view of their occupation. As the number of negative professional experiences increases, any excitement the teacher candidates feel toward their profession starts to dwindle away. It can be argued that keeping these negative experiences to a minimum for teacher candidates, all of whom have just taken the first step on their journey to becoming a teacher, will help them create positive associations with the profession of teaching.

Research Objectives

The aim of this study is to identify the most salient points of teacher candidates' experiences in their pre-vocational endeavors, especially in terms of their experiences at both the schools they worked at and in their teaching practice lessons. To achieve this goal, attempts were made to answer the following questions:

1. What are your expectations of the mentor teachers with regard to the practice lessons?
2. What type(s) of negative and/or unprofessional behavior did you encounter during the practice lessons with the mentor teachers?
3. How did the negative and/or unprofessional behavior that you encountered change your view of teaching as an occupation? Have your expectations changed?

Methods

In this study, in order to accurately reflect the experiences that occurred as part of the vocational socialization process between teacher candidates who went to the practice schools and the mentor teachers who guided them in their teaching practice lessons, phenomenological research design, a qualitative method, was used. The group in this study consisted of 55 class teacher candidates in their fourth year in the department of classroom teaching and 10 school administrators assigned to work in public schools; purposeful criterion sampling was used to collect data regarding their experiences. In addition, one of the most commonly used data gathering techniques in qualitative research, the interview, was used in order to identify the most salient points of teacher candidates' experiences in their pre-vocational endeavors, especially in terms of their experiences at both the schools they worked at and in their teaching practice lessons.

Findings and Results

One important finding was that many of the teacher candidates felt that their experiences in the practice schools and the teaching practice lessons marked the formal start of their professional careers. As a result, these experiences

constituted the first stage of gaining a sense of belonging and identity and helped the teacher candidates acquire basic vocational skills that will stand them in good stead for years. These lessons, seen within the context of on-the-job training, will play an important role in preparing and developing teacher candidates as well as making sure they are equipped for their job, fostering a sense of belonging, and helping the teacher candidates become aware of their roles, expectations regarding conduct, and responsibilities. Ergün (1994) identified teachers' experiences in the beginning work stage as one of the most important factors in vocational socialization, and Cornelissen and Wyk (2007) also noted that while pre-professional experiences were important, at that stage the teachers were still looking in from the outside, and teachers needed to actually start the job in order to speed up the process of vocational socialization.

One of the focal points of teacher candidates' observations and experiences was the positive and negative examples and behaviors that they encountered in their practice schools. In addition, the opportunity to see first-hand how a school works, learn how to deal with various problems and situations, and be accepted as a teacher were all also seen as noteworthy when they discussed their experiences. However, at some of the schools, the teacher candidates were not allowed into the staffrooms, were not seen as or treated like colleagues, and/or witnessed conversations in the staffrooms that were unrelated to education and were unbecoming of a teacher; these experiences deeply disappointed the teacher candidates.

The fact that the teacher candidates were able to observe classes and practice their skills in a natural classroom environment allowed them the opportunity to acquire important vocational skills from other teachers, especially the mentor teachers who had been guiding them through the process. During the lessons that the teacher candidates observed, the skill learned from the mentor teachers that made the biggest impression on them was classroom management. The teacher candidates' observations included many comments discussing how the class was managed for the entire class period, how the teachers communicated and dealt with conflict in the classroom, and the types of strategies that teachers used to deal with various problems and situations that arose. Looking at the data, it was clear that teachers who were able to command students' attention and manage their classrooms effectively gave organized, productive lessons.

Other factors that caught the attention of the teacher candidates were the classroom methods, techniques, and materials that the teachers used in order to make their lessons more engaging and comprehensible. Methods, techniques, and materials developed for specific topics and lessons are essential in maintaining learner interest in lessons, especially for younger age groups. One of the most useful skills that teacher candidates learned from their mentors was how to design lessons that keep students engaged and avoid making use of monotonous routines or drills. Many of the teacher candidates who went to the practice schools to observe and gain hands-on experience mentioned that they felt the amount of time allotted was insufficient and should be increased. Due to complicating factors such as important activities being crammed into the last session and the teacher

candidates worrying about graduation and preparing for the move to whichever city they are assigned to, the experience was quite hectic and, because of this, was not always as productive as it could have been. Consequently, a more relaxed time frame would be optimal for subsequent sessions.

Recommendations

Recommendations for Mentor Teachers: Mentor teachers should use varied methods and techniques, develop themselves, practice non-violence, take their lessons seriously, share their experiences, and value the opinions and contributions of the teacher candidates.

Recommendations for Practice Schools: Practice schools should provide more opportunities and facilities, encourage staff to be lenient and flexible regarding extracurricular activities, prevent violence in all forms, and relay information and experiences related to school administration and management.

Recommendations for Faculty Members and Instructors: Instructors should give the teachers the necessary information regarding the entire process, observe and supervise their work, make sure they have the proper theoretical knowledge and framework, and give reliable evaluations of their performance. In addition, they should be more prudent when choosing practice schools and mentor teachers to guide the candidates and take more steps to ensure smooth collaboration between faculty members and the schools. Studies done by Azar (2003), Sılay and Gök (2004), Yıldız (2006), and Arabacı (2008) indicated that collaborative relationships between the faculty and the schools were fraught with difficulties and both institutions needed to strengthen their commitment to collaboration.



Merkezi Sınavların Okul Kültürüne Yansımalarının Değerlendirilmesi¹

Evaluating the Reflections of High Stakes Tests on School Culture

Sibel YILMAZ², Tuncer BÜLBÜL³

Öz: Bu araştırmanın amacı merkezi sınavların, ortaöğretim kurumlarının kültürüne yansımalarını kültürel biçimler, değerler ve temel varsayımlar düzeylerinde; davranışlar, iç paydaşlarla ve çevre ile ilişkiler boyutlarında yönetici, öğretmen ve veli görüşlerine dayanarak belirlemektir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden bütüncül çoklu durum deseni seçilmiştir. Araştırmanın verileri altı farklı okuldan yirmi dört kişiyle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilmiştir. Merkezi sınavlarla ilgili gerçekleşen son değişiklikleri de kapsayacak biçimde merkezi sınavların okulun amaç ve hedefleri, yönetim anlayışı, okuldaki başarıya yönelik değerler, yönetici-öğretmen-öğrenci ilişkileri, okul-çevre ilişkileri üzerindeki etkilerine ilişkin sorular yöneltilmiştir. Betimsel analiz yöntemiyle çözümlenen verilerden elde edilen bulgular merkezi sınavların meslek liseleri dışındaki ortaöğretim kurumlarında rekabet kültürü meydana getirdiğini ve bu durumun okullardaki öğrencilerin ruhsal durumlarına ve davranışlarına yansıdığını göstermektedir. Öğretmenlerin üzerinde baskı ve stres olduğu, öğretmenlerin öğretim ve ölçme-değerlendirme süreçlerini merkezi sınavlara uyumlu hale getirdiği, kendilerini yorgun hissettikleri anlaşılmaktadır. Çok sayıda öğrencinin temel liselere geçiş yaptığı, okulda açılan destekleme ve yetiştirme kurslarında dershanelerin model alındığı ifade edilmektedir.

Anahtar sözcükler: Merkezi sınavlar, örgüt kültürü, okul kültürü, ortaöğretimden yükseköğretime geçiş sistemi

Abstract: This study evaluates the reflections of high stakes tests on school cultures, in terms of artefacts, values and basic assumptions focusing on the cultural aspects of personal behaviour, interpersonal relations and school-community relations based on the opinions of principals, teachers and

¹ Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığında ilk yazarın Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalında 2017 yılında tamamladığı “Merkezi Sınavların Okul Kültürüne Yansımalarının Değerlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Öğretmen, Edirne Sosyal Bilimler Lisesi, e-posta: sibelcikilyilmaz@outlook.com

³ Doç. Dr., Trakya Üniversitesi, e-posta: tuncerbulbul@trakya.edu.tr

parents. This research has used the qualitative method and multiple case holistic design. The data obtained has been subjected to descriptive analysis. The findings show that high stakes tests result in competitive cultures in the secondary schools except for the vocational and technical schools, affecting the psychology and behaviours of the students negatively. Teachers have stated that they adapt their educational practices to the high stakes tests, and they make self-sacrifice. It is stated that last changes resulted in the transition of students to private schools, and the private teaching institutions' system is taken as a model for the courses in schools.

Keywords: *High stakes tests, organizational culture, school culture, transition to higher education.*

1. GİRİŞ

Bilgi çağı olarak adlandırılan 21. Yüzyılda bilgiyi üretebilen insanların yetiştirilmesi önem kazanmıştır. Eğitim sistemleri kurgulanırken, çağın gerektirdiği eleştirel düşünme, yaratıcılık, problem çözme, takım çalışması gibi becerileri geliştirmek ön plana çıkmaktadır. Değişen eğitim anlayışı ile birlikte eğitim sistemleri de beklentilere karşılık verebilmek adına yenilenmektedir. Bütün dünyada olduğu gibi Türkiye’de de eğitim alanında yeni düzenlemeler gerçekleştirilmektedir. İyi bir gelecek planlaması yapan herkes her kademede en iyi eğitim veren kuruma yerleşmek için mücadele ettiğinden özellikle kademeler arası geçişte uygulanan sınavlar eğitim sistemlerinin merkezinde yer almaktadır. İyi bir ortaokul, iyi bir lise; iyi bir lise, iyi bir üniversite kazandırır anlayışı yaygındır. Böylece, daha karmaşık ve rekabetçi kurumlar haline dönüşen okulların merkezi sınavlar bağlamında (Yükseköğretime Geçiş Sınavı -YGS ve Lisans Yerleştirme Sınavı-LYS) beklentilere cevap verebilmeleri ve varlıklarını sürdürmeleri için sahip olduğu amaçlar, hedefler, normlar, değerler, inançlar ve gelenekler gibi temel kültürel öğelerini yeniden gözden geçirmeleri kaçınılmaz hale gelmiştir.

Eğitim örgütleri olan okulların varlıklarını sürdürmelerini sağlayan en önemli güç ‘kültür’dür. Hoy ve Miskel (2012) örgüt kültürünü birimleri bir arada tutan ve onlara ayırt edici bir kimlik kazandıran paylaşılan yönelimler sistemi olarak tanımlar. Schein’e (1990) göre kültür, bir grubun dış çevreye uyum sağlama ve kendi içinde bütünleşme sorunlarını çözerken öğrendikleridir. Bu öğrenme süreci davranışsal, anlayışsal ve duygusal süreçlere ayrılır. Örgüt kültürü değerler, varsayımlar, normlar, semboller ve öyküler, inançlar, kahramanlar gibi unsurlardan oluşur. Kültürel değerler, normlar ve inançlar, kişi ve grupların etkilenme düzeylerine bağlı olarak yaratıcılığı ve yenilikçiliği destekler ya da engeller (Martins & Terblanche, 2003; Akt. Özdemir, 2006). Okul kültürü yöneticilerle öğretmenlerin değişimlere ve yeniliklere karşı tutumlarını, öğrencilerin güdülenmelerini ve başarı düzeylerini etkilemektedir. Eğitim kurumlarının yeniden yapılanmasında bu kurumların kültürü önemli bir yere sahiptir (İpek, 1999).

İyi bir gelecek planı yapan herkes iyi bir eğitim almak istemektedir. İyi bir eğitim, iyi iyi bir meslek ve daha kaliteli bir yaşam demektir. Bu nedenle, öğrenciler üniversiteye giriş sınavını geçmek için zorlu bir yarıştan geçmektedirler. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) mevzuatta düzenleme gerçekleştirerek dershanelerin kapatılması ya da özel okullara dönüştürülmesine yönelik süreci başlatmıştır (MEB, 2014a). Bu süreç eğitim örgütlerini doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyecek yeniliklere/değişikliklere zemin hazırlamıştır. Öncelikle, dershanelerin dönüşümünde “temel lise” kavramı ortaya çıkmıştır. Temel liseler, 2018-2019 öğretim yılının sonuna kadar mevcut altyapıları ile faaliyetlerine devam ederek, verilen süre zarfında gerekli düzenlemeleri gerçekleştirip özel okullara dönüşmeleri öngörülen eğitim kurumlarıdır. Daha sonra, MEB 2014 yılında özel okullara devam eden öğrencilere sağladığı eğitim öğretim desteği için, 2015 yılında okul türleri arasına temel liseleri de eklemiştir (MEB, 2015). Öte yandan, dershanelerin dönüştürülmesi ile birlikte öğrencilerin bilgi eksikliklerini gidermek, yeteneklerini geliştirmek, derslerdeki başarılarını arttırmak ve sınavlara hazırlanmalarına destek olmak amacıyla örgün ve yaygın eğitimi destekleme ve yetiştirme kursları açılmıştır (MEB, 2014b). Böylece, okullarda görev yapan öğretmenlerin kurs açmalarına ve öğrencilerin de kurslardan ücretsiz yararlanmalarına imkân tanınmıştır.

Dershane olsun ya da olmasın, ortaöğretimden yükseköğretime geçiş sisteminde öğrencilerin bir yarışın içinde olduğu bilinmektedir. Bu yarışın varlığı, anne-babaların, arkadaşların ve okulun beklentileri ile birlikte daha yoğun hissedilmektedir (Türk Eğitim Derneği (TED), 2014). Bu nedenle bu süreçte, öğrencilerinin bir bölümü temel liselere geçiş yapan devlet okullarının, velilerin ve öğrencilerin beklentilerini karşılamak adına bir vizyon belirlemeleri kaçınılmaz hale gelmiştir. Vizyon belirlenirken nasıl bir yönetim anlayışı benimsenmiştir? Oluşturulan vizyon doğrultusunda öğretmenlerin eğitim öğretim yöntemlerine ve ölçme değerlendirme süreçlerine yansıyan davranış değişiklikleri nelerdir? Öğrencilerin okul içindeki davranışları nasıl etkilenmektedir? Destekleme ve yetiştirme kursları öğretmenlerin birbirleri ve öğrencileri ile aralarındaki ilişkileri nasıl etkilemektedir? Velilerin okuldan beklentileri nelerdir? Okullar bu beklentileri nasıl ve ne kadar karşılamaktadırlar? Bütün bu sorulara verilecek cevaplar, üniversite sınavlarına hazırlık sürecinin okulların kültüründe hangi boyutlarda ve ne derecede etkili olduğunu göstermektedir.

Alanyazında, kademeler arası geçiş sistemleri ve merkezi sınavları konu alan çalışmalar bulunmaktadır (Berberoğlu & Tansel, 2014; Buyruk, 2009; Buyruk, 2014; Demirtaş, 2010; Kelecioğlu, 2002; Köse, 1999; Sarier, 2010; Tansel & Bircan, 2006; TED, 2005; TED, 2010; TED, 2014; TED, 2016). Ancak, merkezi sınavların okul kültürüne olan etkileri ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysa okul kültürü örgütsel davranışın temelini oluşturur. Çünkü yöneticilerin ve öğretmenlerin başarıya yönelik algıları genel davranışlarını biçimlendiren normlara, değerlere ve varsayımlara dönüşür. Bu çalışma, eğitim sistemimizin merkezinde yer alan sınavların, ortaöğretim kurumlarının amaçlarına, hedeflerine, okul yöneticisi, öğretmen ve öğrencilerin davranışlarına, yönetici-öğretmen, öğretmen-öğretmen, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci

arasındaki ilişkilere, okulun veliler ve çevre ile olan ilişkilerine yansımalarının belirlenmesine; böylece merkezi sınavların, özellikle son gelişmeler doğrultusunda liselerin örgüt kültürü içinde ne anlam taşıdığına irdelemesine yardımcı olacaktır. Okulların öğrencileri yükseköğretime geçiş sınavlarına hazırlama açısından ve öğrencileri hayata hazırlama açısından nasıl bir misyon yüklediklerini gösterecektir. Çalışma sonucunda, sınavlara destek olmak için açılan destekleme ve yetiştirme kurslarının okulda verilen eğitimin kalitesine etkisi ortaya çıkacaktır. Ayrıca, amacı doğrultusunda kursların okulu işlevsel olarak öğrenciler için önemli hale getirip getirmediğini, sınavlara hazırlık açısından önceki yıllarda okula yüklenen negatif anlamı değiştirip değiştirmediğini gözler önüne serecektir. Akademik motivasyonu ve başarısı yüksek fakat düşük sosyoekonomik ailelerden gelen öğrencilerin yükseköğretime geçişte fırsat eşitliği açısından konumları ve devlet okulları ile özel okullar arasında başarı farklarının belirgin hale gelmemesi için alınması gereken tedbirler ortaya çıkacaktır.

Bu araştırmanın temel amacı, kademeler arası geçişte uygulanan merkezi sınavların, ortaöğretim kurumlarının kültürüne yansımalarını kültürel biçimler, değerler ve temel varsayımlar düzeylerinde; davranışlar, iç paydaşlarla ilişkiler ve çevre ile ilişkiler boyutlarında yönetici, öğretmen ve veli görüşlerine dayanarak belirlemektir. Araştırmada, özellikle dershanelerin kapatılması ya da temel liselere dönüşmesi, temel liselerin eğitim-öğretim desteği kapsamına alınması, okullarda destekleme ve yetiştirme kurslarının açılmasını içeren son gelişmelerin okul kültürüne yansımalarını ele almak amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda “Merkezi sınavların okulun yönetim anlayışı üzerinde etkileri nelerdir?”, “Merkezi sınavların okul yöneticisi, öğretmen ve öğrencilerin okuldaki davranışlarına yön veren amaçlar ve hedefler üzerindeki etkileri nelerdir?”, “Merkezi sınavların okuldaki başarıya yönelik değerler üzerindeki etkisi nedir?”, “Merkezi sınavların varlığı ve bu sınavlara hazırlık sürecinin okuldaki yönetici-öğretmen, öğretmen-öğretmen, öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci arasındaki ilişkilere etkileri nelerdir?”, “Merkezi sınavların varlığı ve bu sınavlara hazırlık sürecinin okul-çevre ilişkilerine etkileri nelerdir?” sorularına cevap aranmıştır.

2. YÖNTEM

Merkezi sınavların farklı okulların kültürlerine yansımalarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Merkezi sınavların farklı okul kültürlerine yansımalarını anlayabilmek için durum çalışması desenlerinden “bütüncül çoklu durum deseni” benimsenmiştir. Bu desen, hem merkezi sınavların okulun farklı boyutları üzerindeki yansımalarını bütüncül bir biçimde değerlendirme, hem de farklı okullar arasında karşılaştırma yapma imkânı sağlamaktadır.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında Edirne İli Merkez İlçesinde Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı farklı türdeki liselerde görev

yapan yöneticiler, öğretmenler ve merkezi sınavlara hazırlanan 12. sınıf öğrencilerinin velileri oluşturmaktadır. Araştırmanın yürütüleceği okullar belirlenirken, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. TEOG yerleştirmelerindeki puan sıralaması dikkate alınmış, en yüksek puanla, orta düzeyde puanla ve en düşük puanla öğrenci alan ve farklı türdeki (fen lisesi, Anadolu lisesi, meslek lisesi) okullar araştırma kapsamına alınmıştır. Görüşme yapılacak yönetici, öğretmen ve velilerin tespiti için okul müdürleri ve rehberlik servisleri ile iletişime geçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken ölçütler kullanılmıştır. Yöneticilerin ve öğretmenlerin okul kültürünü tam anlamıyla yansıtabilmeleri için kurumlarında en az 2 yıl görev yapma koşulu ile görüşme listesine alınmışlardır. Yöneticiler merkezi sınavlar, öğrenci nakilleri, destekleme ve yetiştirme kursları ile ilgili okullarında yürütülen iş ve işlemlerden sorumlu ve/ya bu konulara hâkim müdür yardımcılarını ya da müdür yardımcılarını seçilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenler her kurumdan en az iki farklı branştan olacak biçimde özellikle lise son sınıfların derslerine ve/ya destekleme ve yetiştirme kurslarına giren öğretmenlerden seçilmiştir. Veliler, okul yönetiminin araştırmaya en fazla katkı sağlayacağına inandıkları 12. sınıfa devam eden öğrencilerin velilerinden oluşmaktadır. Her okuldan en az bir yönetici, iki öğretmen ve bir veli ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Ancak, meslek lisesi yöneticileri velilere ulaşmada kendilerinin de sorun yaşadıklarını belirterek araştırmaya katkı sağlayacak velilerinin olmadığını ifade ettiklerinden, meslek lisesinden bir veli ile görüşme gerçekleştirilememiştir. Görüşmelere, YGS ve LYS sınavları arasında, altı farklı okuldan altı yönetici, beş veli, on üç öğretmen olmak üzere toplam yirmi dört kişi katılmıştır. Merkezi sınavların okul kültürüne yansımalarını belirlemek için okul kültüründe farklı rolleri oynayan aktörleri araştırmaya dahil etmek kültürel boyutları ele alırken farklı bakış açıları sunmaktadır. Bu çalışmada yöneticiler, liderlik davranışları ile okul kültürünün oluşumunu ve devamlılığını sağlayan kişileri; öğretmenler, okul kültürü tarafından davranışları ve diğer örgüt üyeleri ile ilişkileri şekillenen kişileri; veliler ise, örgütlerin varlığını sürdürmesindeki en önemli etmenlerden biri olan 'çevre'den gelen kişileri temsil etmektedir. Böylece, merkezi sınavların okul kültürüne yansımalarını liderlik, okul içi ve çevre ile ilişkiler açısından değerlendirmek için okul kültürünün farklı boyutlarında yerini alan aktörlerin bakış açısına başvurulmuştur.

2.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Toplamda 24 kişi ile gerçekleştirilen görüşme okullardaki kütüphane, müdür yardımcısı odası ve boş dersliklerde yüz yüze ve ses kaydı alınarak gerçekleştirilmiş, bir görüşmede ses kaydına izin verilmediği için not tutularak yapılmıştır. Görüşmeler yapılmadan önce görüşülen kişilere araştırmanın amacı ve yöneltilecek sorular hakkında açıklama yapılmış, verdiği bilgilerin ve kimliğinin gizli tutulacağı bildirilmiştir. Cevaplamak istemediği bir soru olduğunda soruyu cevapsız bırakabileceği ile ilgili bilgi verilmiştir. Araştırma kapsamında veri toplama aracı hazırlanırken, okul kültürü ile ilgili alanyazın ve ortaöğretim kurumları ve merkezi sınavlarla ilgili mevzuat taranmış, incelenecek

kültürel boyutlar, amaçlar ve hedefler, davranışlar, iç paydaşlarla iletişim ve çevre ile ilişkiler olarak belirlenmiştir. İkinci aşamada, bu boyutlara uygun olarak görüşme formu hazırlanmış ve Eğitim Yönetimi ve Ölçme Değerlendirme alanında görev yapan öğretim üyelerinin görüşlerine sunulmuştur. Görüşme formunda yer alan sorular görüşmeciye kolaylık sağlaması açısından gruplandırılmış, aynı konu ile ilgili birbirine bağlantılı sorular aynı madde altında sırası ile sorulmuştur. Görüşme formunda yer alan soruların anlaşılabilirliğini denemek için çalışma grubunda yer almayan bir veli, bir öğretmen ve bir yönetici ile ön uygulama amaçlı görüşmeler yapılmıştır. Araştırma kapsamında veri toplamak üzere son şekli verilen yarı yapılandırılmış görüşme formunu ortaöğretim kurumlarındaki yönetici, öğretmen ve velilere uygulamak için Edirne İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün izni alınmıştır. Daha sonra, altı farklı lisede altı yönetici, on üç öğretmen ve beş veli ile derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelere başlarken öncelikle kişisel bilgiler alınmış, araştırmanın amacı açıklanmış, kişisel bilgilerin ve görüşme kayıtlarının gizli tutulacağı, paylaşılan bilgilerin bu araştırma dışında hiçbir amaçla kullanılmayacağı garanti edilmiş ve ses kaydı yapmak için görüşülen kişilerden izin istenmiştir. Görüşmeler sırasında ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmeler toplamda 553 dakika, ortalama 25 dakika sürmüştür. Yöneticiler, öğretmenler ve veliler için ayrı ayrı görüşme soruları hazırlanmıştır.

Görüşmeler sırasında yapılan ses kayıtları ve alınan notlar bilgisayara aktararak çözümlenmiştir. Özgün biçimine müdahale edilmeden yazılı hale getirilen veriler daha sonra sorular ve temalar altında yeniden düzenlenmiştir. Düzenleme sırasında görüşme yapılan kişiler yönetici ise Y, öğretmen ise Ö ve veli ise V ile kodlanmışlardır. Yine farklı okullardan gelen kişilerin ayırt edilebilmesi için araştırmanın yürütüldüğü okullar rastgele 1'den 6'ya kadar numaralandırılmış, okula ait kişiler Y1, Ö1, V1, şeklinde belirtilmiştir. Her okuldan en az iki öğretmenle görüşme gerçekleştirildiği için öğretmenlerin branşları da kodlamaya eklenmiştir (Ö1Edebiyat, Ö5Matematik).

Araştırmada betimsel analiz için gerekli olan dört aşama sırasıyla izlenmiştir; betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması.

Schein (1990), örgüt kültürü tanımında örgütün çevreye uyum ve örgüt içi bütünleşmeye ilişkin iki sorun alanına ve bireylerin bu alanlara yönelik davranışlarına dikkat çekmektedir. Örgüt kültürünün üç düzeyi (kültürel biçimler, örgütsel değerler ve temel varsayımlar) ile örgüt-çevre ilişkileri, örgüt içi bireyler arası ilişkiler ve bu alanlarla ilgili olarak bireylerin gösterdiği davranışlar da dikkate alındığında Tablo.1'deki görüntü ortaya çıkmaktadır. Çalışmada kullanılan tematik çerçeve, tablodaki örgüt kültürü boyutları ve düzeyleri esas alınarak hazırlanmıştır.

Tablo. 1 Örgüt kültürü düzeyleri ve boyutları

ÖRGÜT KÜLTÜRÜ DÜZEYLERİ	ÖRGÜT KÜLTÜRÜNÜN BOYUTLARI		
	Örgüt-çevre ilişkileri	Örgüt içi bireyler arası ilişkiler	Bireylerin davranışları
Kültürel Biçimler Düzeyi	Biçimsel görünümlerin örgüt-çevre ilişkilerine ilişkin boyutu	Biçimsel görünümlerin örgüt içi bireyler arası ilişkilere ilişkin boyutu	Biçimsel görünümlerin bireylerin davranış niteliğine ilişkin boyutu
Değerler Düzeyi	Başarı, yönetim anlayışı ve başarıya yönelik değerlerin örgüt çevre ilişkilerine ilişkin boyutu	Başarı, yönetim anlayışı ve başarıya yönelik değerlerin örgüt içi birey-grup ve hiyerarşi ilişkilerine ilişkin boyutu	Başarı, yönetim anlayışı ve başarıya yönelik değerlerin bireylerin davranışlarına ilişkin boyutu
Temel Varsayımlar Düzeyi	Temel varsayımların ve örgüt ideolojisinin örgüt çevre ilişkilerine ilişkin boyutu	Temel varsayımların ve örgüt ideolojisinin örgüt içi bireyler, birey grup ve hiyerarşi ilişkilerine ilişkin boyutu	Temel varsayımların ve örgüt ideolojisinin örgüt içi bireylerin davranışlarına ilişkin boyutu

Kaynak: Doğan, 2012: 122.

2.3. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda araştırmacılar verilerin geçerliğini sağlamak adına inandırıcılık ve aktarılabilirliğe, güvenilirliği sağlamak adına tutarlık ve teyit edilebilirliğe dikkat etmelidirler (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmada elde edilen verilerin geçerliğini inandırıcılık ve aktarılabilirlik açısından sağlamak için aşağıdaki yöntemler izlenmiştir:

-Araştırmada kullanılacak görüşme soruları planlanan temalar kapsamında değerlendirilmek üzere örgüt kültürü konusunda bilgi sahibi ve nitel araştırma yöntemleri konusunda dört ayrı uzmanın görüşüne sunulmuştur.

-Görüşme yapılacak katılımcılar okul yönetimi ve rehberlik servislerinin yardımı ile seçilmiş, araştırmaya samimi bir biçimde görüşlerini paylaşmaya gönüllü olarak en fazla katkı sağlayacağı düşünülen kişiler amaçlı örnekleme ile belirlenmiştir.

-Ses kayıtları ile elde edilen veriler ham halde bilgisayar ortamına aktarılmış, daha sonra kavram ve temalara göre yeniden düzenlenmiş, yorum katmadan, verinin aslına sadık mümkün olduğunca sadık kalınarak ayrıntılı bir biçimde betimlenmiştir.

-Görüşmelerin başında görüşülen kişilerin ses kayıt cihazı ve araştırmacının etkisi altında kalabileceği göz önüne alınmıştır. Bu nedenle, görüşme sorularının ilk sorusu araştırmaya doğrudan dahil edilmeyecek genel bir soru ile başlamaktadır. Görüşmelerden sonra görüşülen yöneticiler, öğretmenler ve veliler samimi görüşlerini paylaştıklarını özellikle vurgulamışlardır.

Çalışmada elde edilen verilerin güvenilirliğini tutarlık ve teyit edilebilirlik açısından sağlamak için aşağıdaki yöntemler izlenmiştir:

-Verilerin toplanması sırasında görüşülen kişilerin düşüncelerini rahatça sunabileceği kütüphane, boş derslik, yönetici odası ve rehberlik servisi gibi sessiz ve sakin ortamlar tercih edilmiş, görüşme sırasında ortama başka kişi girdiğinde ses kaydı durdurulmuş, gerektiğinde görüşmeye ara verilmiştir.

-Görüşme sırasında elde edilen bilgiler görüşülen kişilerin bilgisi ve izni dâhilinde ses kaydı ve not alma yöntemi ile kaydedilmiştir.

-Bu çalışmada öznel yargılardan bağımsız davranılmış, araştırma süreci ayrıntılı olarak açıklanarak elde edilen veriler alanyazınla desteklenmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde toplanan verilerden elde edilen bulgular “bireylerin davranışlarına yansımalar”, “örgüt içi bireyler arası ilişkilere yansımalar” ve “örgüt çevre ilişkilerine yansımalar” ana temaları altında yorumlanmıştır.

3.1. Merkezi Sınavların Kültürel Biçimler, Değerler ve Temel Varsayımlar Düzeylerinde Bireylerin Davranışlarına Yansımaları

Bu bölümde, Türkiye’de üniversiteye geçişte uygulanan merkezi sınavların okullarda yönetici, öğretmen ve öğrencilerin davranışlarına kültürel biçimler, değerler ve temel varsayımlar düzeylerinde yansımalarına yer verilmiştir. Araştırmanın alt amaçlarından “Merkezi sınavların okul yöneticisi, öğretmen ve öğrencilerin okuldaki davranışlarına yön veren amaçlar ve hedefler üzerindeki etkileri” ortaya konmaya çalışılmıştır.

3.1.1. Merkezi sınavların kültürel biçimler düzeyinde bireylerin davranışlarına yansımaları. Kültürel biçimler, sözel, davranışsal ve fiziksel biçimler olarak karşımıza çıkar. Sözel kültürel biçimler örgüt içindeki dili, anlatılan mit ve hikâyeleri kapsar. Davranışsal kültürel biçimler, örgütte gerçekleşen törenler ve ritüellerdir.

Atınla Ödüllendirdik!

Araştırmada öncelikle örgüt kültürü içinde kullanılan dil, anlatılan hikâyeler ve düzenlenen törenler ele alınmıştır. Böylece, kültürün gözlemlenebilen en somut öğelerinden başlayarak, merkezi sınavların okul kültürü içindeki yerine yönelik bir anlayış kazanmak amaçlanmıştır.

Ortaöğretim kurumlarında, üniversiteye giriş sınavlarında başarılı olan öğrenciler için diğer öğrencilere, özellikle alt sınıflara örnek teşkil etmeleri açısından çeşitli törenler düzenlenmektedir. Bu törenlerde üniversite sınavında okul çapında ya da il çapında dereceye giren öğrencilerin isimlerinin ilan edildiği, okul topluluğu önünde ödüller verildiği anlaşılmaktadır. Bu ödüller devlet okullarının kısıtlı olanaklarından dolayı maddi olarak büyük olmasa da manevi olarak bu öğrencileri yüceltmektedir. LYS puanları açıklandıktan sonra okul yöneticileri düzenledikleri törenleri şu şekilde dile getirmektedirler:

LYS sınavları sonunda (dereceye girenlere) küçük hediyeler veriliyor. Mesela en son küçük altınla ödüllendirdik geçen yıl öğrencilerimizi... (Y1)

Tabi, YGS sınavından sonra okulumuzda birinci olan öğrenciyi altınla ödüllendirdik. Okulumuzun sitesinde başarılarını yayınladık. (Dereceye giren) öğrencilere teşekkür ettik. Birkaç takım kitap alarak onları ödüllendirdik. (Y4)

Ortaöğretim kurumlarında, üniversite yerleştirme başarısı yüksek olan okullarda ödül törenleri okul kültüründe ön plana çıkarken, meslek lisesinde öğrencilerin üniversite sınavında daha düşük başarı düzeyine sahip olması nedeniyle bu tür törenler düzenlenmediği anlaşılmaktadır. Tören düzenlenebilmesi için ‘dereceye giren öğrencilere’ sahip olmak gerektiğini okul yöneticisi şu şekilde ifade etmektedir:

Bizim öyle pek öğrencimiz olmadığı için (üniversite sınavında dereceye giren öğrenciler için) bir şey yapamıyoruz. (Y6)

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinden, ortaöğretim kurumlarında düzenlenen törenlerin sadece sınav sonuçları ile bağlantılı olmadığı anlaşılmaktadır. Katılımcıların görüşlerine göre; liselerde sınavlara hazırlanan öğrencilerin moral ve motivasyonlarını arttırarak başarılarına destek olmak amacıyla eğitim öğretim yılı içinde çeşitli zamanlarda yemekli eğlenceler, kahvaltılar, şenlikler, kermesler ve geziler düzenlenmektedir. Görüşmeler sırasında özellikle okulların mezun öğrencileriyle mevcut öğrencilerini bir araya getiren ‘kariyer günleri’ vurgulanmaktadır. Bu etkinlik aracılığıyla üniversite sınavlarına hazırlanan öğrencilerin daha önce başarısı tescillenmiş kişilerin hangi yöntemleri kullanarak başarılı olduklarını anlamalarına yardımcı olacağına inanılmaktadır. Bu ifadelerden bazılarını okul yöneticileri şu şekilde dile getirmektedir:

Ziyaretimize gelince sınıflara götürüyoruz. Eski mezunlarımızı...meslek tanıtımında tabiri caizse yerli malı olarak kullanıyoruz. Bu okuldan mezun olup bakın buradalar. Siz neden olmayasınız diyebiliyoruz... (Y2)

Kariyer günleri okulumuzda önemlidir. Özellikle kendi mezun öğrencilerimizden iyi bir yere gelmiş mezunlarımızı okula davet ediyoruz. Öğrencilerimiz ile bir araya gelip paylaşımları oluyor. (Y3)

Araştırmanın yürütüldüğü liselerde, okulun mezunları ve mevcut öğrencileri arasında iletişimin sürdürülmesinde başka bir etmenin de öğretmenlerin bireysel çabaları olduğu anlaşılmaktadır. Mezun öğrenciler okulu ziyarete geldiklerinde öğretmenler tarafından alt sınıfların derslerine girmeleri sağlanarak merkezi sınavlara hazırlık süreci ile ilgili deneyimlerini paylaşmaları

sağlanmaktadır. Ayrıca, öğretmenler alt sınıflara mezun öğrencilerle ilgili başarı hikâyeleri anlattıklarını dile getirmektedirler.

Bu Bir Yarış / Sert Bir Rekabet Var

Örgüt üyelerini birbirlerine bağlayan ve üyelerin arasında iletişimi sağlayan en önemli unsur dil ve kavram birliğidir. Görüşmeler sırasında üniversite giriş sınavlarını tanımlarken yöneticilerin, öğretmenlerin ve velilerin benzer metaforları ürettikleri görülmektedir.

Bu çalışmada katılımcılar tarafından üniversiteye geçiş sistemini tanımlamak için ‘yarışma’, ‘yarış’ ve ‘maç’ metaforlarının kullanılması dikkat çekicidir. Okulun iç ve dış paydaşları tarafından kullanılan metaforlar, üniversite giriş sisteminin okullarda bir yarışma ve rekabet kültürü oluşturduğunu göstermektedir. Görüşmeler sırasında sorulara cevap verirken katılımcılar sınavlara hazırlanan öğrencileri ‘rakip’, öğrencilerin aralarındaki ilişkiyi ‘rekabet’ olarak tanımlamaktadırlar. Öte yandan merkezi sınavların içeriği ‘kuru bilgi’, ‘klişe bilgi’ metaforlarıyla; sınavlara hazırlık süreci ise ‘papağan gibi ezberlemek’ ve ‘ezbere dayalı sistem’ metaforlarıyla ifade edilmektedir.

...sert bir rekabet var, çabuk algılayıp çabuk çözüp klişe bilgilerle işi götürmesi lazım. Bizim yaptığımız... bilgiyi klişe haline getirip çocuğa vermek...(Ö1Fizik)

...Üniversite giriş sınavları sadece kuru bilgiyi ölçüyor... Kuru bilgileri papağan gibi ezberliyorlar... (Ö2Edebiyat)

Metaforlarda görülen ‘yarışma’ ve ‘rakip’ algısının öğrencilerin bir yarışma psikolojisi içine girmelerine yol açtığını, dolayısıyla öğrencilerin duygusal durumlarına olumsuz bir biçimde yansıtıldığını veliler şu şekilde dile getirmektedirler:

... (sınavlara hazırlık sürecinde) çok gergindi, çok stres sahibiydi. Biz de anne baba olarak çok stresliydik ama onu yatıştırmaya sakinleştirmeye çalıştık... Sınava iki hafta kala telefonundaki uygulamaları kapattı, bütün sosyal iletişim ağlarını kapattı. (V3)

Normal süreçte pek bir şey hissettirmede bize. Sınav, hayatın akışı içinde gelir geçer, girerim yaparım diyordu... Sınav sabahı kalkıp normal kahvaltısını yaptı ama istifra etti. Zaten stres yaptı mı yapar benim çocuğumda var o. (V2)

(LYS sınavından önce) inan bir akşam ağlayarak, elleri zangır zangır titredi son zamanda yapamazsam edemezsem diye. (V5)

Görüşmelerden, üniversiteye geçiş sürecinde okullarda meydana gelen yarışma kültürünün öğrencilerin birbirlerine karşı bakış açılarına yansıtıldığını, arkadaşlarını bir ‘rakip’ olarak görmeye başlayan öğrencilerin arkadaşlarına karşı olumsuz duygu ve düşünceler beslemeye başladığı şu şekilde ifade ediliyor:

...yanındakine rakibim gözüyle bakmaya başlıyor... Çünkü herkes kendi kulvarında yarışmak zorunda...(Ö2Matematik)

...rekabetin çok yoğun olduğu bir okul burası... Burada kalan öğrencilerimizin (başka okula geçen öğrencilerle ilgili) şöyle bir eleştirisi oluyor: Hocam orada kimin yarışacak ki? (Y3)

Görüşmelerden üniversite sınavı başarısına yönelik törenlerin ve söylemlerin kültürel biçimler düzeyinde okul kültüründe vurgulandığı anlaşılmaktadır. Böylece, üniversite sınavlarında başarılı olmak okullarda ön plana çıkan bir değer haline geldiği söylenebilir. Sözel davranış biçimleri incelendiğinde, üniversite giriş sisteminin okulların iç ve dış paydaşları tarafından bir yarışma olarak görüldüğü ortaya çıkmaktadır.

3.1.2. Merkezi sınavların değerler düzeyinde bireylerin davranışlarına yansımaları

Sadece Ders Çalışan Öğrenci Başarılı Değildir

Araştırma kapsamında, görüşme yapılan yöneticilerin ve öğretmenlerin başarıya yönelik değer yargılarını anlamak için "başarılı öğrenci"yi tanımlamaları istenmiştir. Tanımlardan şu şekilde bir öğrenci profili ortaya çıkmaktadır: Başarılı bir öğrenci, hedefleri olan, ezberci olmayan, aksine sorgulayan, araştıran, analiz edebilen, öğrenme sürecine aktif olarak katılan, aynı zamanda sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerde yer alan öğrencidir. Yöneticiler ve öğretmenlerin başarılı öğrenci ile ilgili tanımlarından bazıları şöyledir:

Başarılı öğrenci öncelikle sorgulama yapan, konuyu direkt ezberleyen değil, neden ve sonuç ilişkilerini bilen öğrenci başarılıdır. Verilen bir bilgiyi motamot karşımıza getiren bir öğrenci akademik olarak başarılı bir öğrenci değildir. (Ö3Matematik)

Düşünen, sorgulayan, sosyal faaliyetlere katılan, iletişim becerilerine sahip, kendi ayakları üzerinde durabilen ve hayatta kendine bazı hedefler koyabilen öğrenci başarılıdır. (Ö5Tarih)

Ölçülen Kuru Bilgi

Sadece ders çalışan öğrencileri günümüz toplumunda başarılı saymanın mümkün olmadığı, öte yandan, yükseköğretime geçiş sisteminin bu becerileri ölçmekten çok uzak kaldığı ifade edilmektedir. Görüşmeler sırasında yöneticiler ve öğretmenler, üniversite geçiş sisteminin biçim, içerik ve uygulama açısından kendi başarı standartları ile uyuşmadığını düşündüklerini dile getirmişlerdir. Üniversite sınavlarının öğrencilerin gerçek başarısını ölçmede yetersiz kaldığı ile ilgili görüşlerini öğretmenler şu şekilde dile getirmektedir:

Üniversite giriş sınavları sadece kuru bilgiyi ölçüyor. Aslında birey belki de çok harika bir tiyatrocudur, harika bir şiiir yazardır, harika bir tiyatro yazardır, çok iyi bir sporcudur, çok iyi bir heykeltıraştır ama üniversite sınavında maalesef bunlarla ilgili hiçbir değerlendirme kastası yok. Sadece kuru bilgileri papağan gibi ezberliyorlar. (Ö1Edebiyat)

Üniversiteye giriş sistemi test ölçer aracına bağlı ve çocuğun üç saat içindeki pozisyonuna bağlı. Çocuk o gün hasta olabilir, morali bozuk olabilir, bir kayıp yaşamış olabilir. Bunların aslında üç-üç buçuk saate sığdırılması çok yanlış. Dolayısıyla bu sınavın aslında çok objektif olduğunu söyleyemem. (Ö1Matematik)

Ortaöğretim kurumlarında, öğretmenler akademik başarının sadece not ortalamasından oluşmadığı, öğrencilerin diğer yetenek ve becerilerinin de bu başarının ölçülmesinde dikkate alınması gerektiğine inanmaktadır. Ancak, merkezi sınavların öğretmenlerin eğitim öğretim etkinliklerini kısıtladığı,

akademik başarıyı da klişe haline getirilen bilgileri ezberleme becerisine indirgediği dile getirilmektedir.

Öncelikli Eğitim Hedefimiz Öğrencileri Üniversiteye Yerleştirmek

Eğitim planlamasında belli hedefler öngörülür. Görüşmelerden ortaöğretim kurumlarında, eğitim hedeflerini belirlerken üniversite sınavlarının etkili olduğu anlaşılmaktadır. Farklı okullarda görev yapan yöneticiler, üniversite sınavlarının okulun hedefleri arasındaki yerini şu şekilde ifade etmektedirler:

... Biz... Lisesiyiz. Dolayısıyla akademik başarı öncelikli hedefimiz zaten. Bizim öncelikli hedefimiz akademik başarı artı öğrencilerimizi iyi üniversite ve iyi bölümlere yerleştirmek (Y3)

Bize gelen velilerin dolayısıyla öğrencilerin çoğunun amacı yükseköğretime yönelmek. Böyle olunca biz de paralel düşünüyoruz. Hedefimiz olabildiğince yükseköğretimde (yerleştirmelerde) belli bir noktayı yakalamak, çünkü okulumuz çok eski. Zamanında bölgesinin tek okulu olması, devlete bürokrat yetiştirme anlamında iyi izlenimler bırakan bir okul. Öyle olunca da o mirasın gerisine düşmek zor geliyor. Biz tekrar o günlere ulaşmak için çarpınıyoruz (Y2)

Görüşmeler, meslek lisesinde üniversite giriş sınavlarının okulun hedefleri üzerinde diğer okullardaki kadar öncelikli ve etkili olmadığını göstermektedir. Meslek lisesinde görev yapan Y6, öğrencilerinin üniversiteye yönelik hedeflerini şu şekilde açıklamaktadır:

Birinci öncelik çocukların okulu dört yılda bitirmelerini sağlamak ve az azından bir meslek sahibi olabilmeleri. 4 yıllık üniversiteyi hedefleyen öğrenciler de var tabii ama geçiş hakkını kullanarak iki yıllık bir üniversite (programı) bitirmek. (Y6)

Yukarıdaki açıklamalardan okulların türü ve üniversite yerleştirme başarısının, okulların üniversiteye yönelik hedeflerinin üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır.

3.1.2.1. Başarıya yönelik değerlerin öğretmen davranışlarına yansımaları. Bu bölümde öğretmenlerin üniversite sınavlarında öğrenci başarısını arttırmak adına son sınıf öğrencilerine yönelik benimsedikleri davranış biçimleri ele alınmaktadır.

Üniversite Sınavı Temel Bilgileri Edinmeye Engeldir

Öğretmenler, sadece akademik bilgiye yoğunlaşan üniversiteye geçiş sisteminin kendi eğitim hedeflerini gerçekleştirmelerine engel olduğunu şu şekilde ifade etmektedirler:

Buradan çıktığında aslında çocuğun kendine yetebilir olmasını istiyoruz... Neyi, nasıl araştırdığını, açıkcası sorgulamayı bilmesi gerekiyor. Aslında hedef bu olmalı. Çocuk üniversiteyi kazanırsa ben başarılı sayılıyorum. Kazanamazsa başarısız sayılıyorum. Aslında matematik açısından bakarsak bir olayın nasıl olduğu, ispatının ne olduğu vermemiz gerekiyor. Bunu veremiyoruz çünkü sınavla örtüşmüyor. Test metodu üstünden gittiğimiz için hedeflerimiz aslında yarım kalıyor...(Ö1Matematik)

Eğitimin temel işlevi çocuğu hayata hazırlamaktır. Zorluklardan kolay yılmayan, başarıyı da hazmedebilen çocuk dengeli çocuktur. Duygusal, psikolojik ve sosyal

açıdan dengeli bir çocuk yetiştirmek. Bu konuda hiçbir şey yapmıyoruz. Sadece ders anlatıyoruz. Mesela ben çok şey anlatmak isterim. Fiziğin atom konusu mesela ama öyle bir şansım yok. Üniversite girişine katkısı olacak şekilde fizik anlatıyoruz. (Ö1Fizik)

Görüşmelerden elde edilen verilere göre, öğretmenler ortaöğretim süreci sonunda sadece akademik bilgiyi ölçmeye dayalı yapılan üniversite sınavlarının öğrencilerin yaşam için gerekli olan bilgileri, değerleri ve becerileri edinmelerini engellediğini düşünmektedir.

Öğretmenlerin Üzerine Çok Fazla Yük Bindi

Görüşmeler sırasında yöneticiler ve öğretmenler dershanelerin kapanması, üniversite sınavına hazırlık için okullarda destekleme ve yetiştirme kurslarının pek çok öğrenci için tek seçenek olarak kalması nedeniyle kendilerini öğrencilerin başarısından sorumlu hissettiklerini ifade etmişlerdir. Geçmişte sorumluluğu dershanelerle paylaşırken, öğrencilerin üniversite sınavındaki başarısından ya da başarısızlığından artık sadece okulların ve öğretmenlerin sorumlu tutulduğu anlaşılmaktadır. Bu durumun, öğretmenlerin daha fazla özveride bulunmalarına, böylece kendilerini daha fazla yorgun, tükenmiş ve baskı altında hissetmelerine yol açtığını katılımcılar şu şekilde dile getirmektedirler:

Kesinlikle baskı altında hissediyorum. Çünkü öğretmenin de başarısının, okulun da başarısının bu merkezi sınavlara göre nitelendirilmesi aslında bizi bir noktada baskı altında tutuyor. Ben öğrencilerimi sosyal anlamda geliştirmek ve yetiştirmek için çaba harcarken benim yetiştirdiğim öğrenciler akademik olarak merkezi sınavlarda başarılı olamadığında ben de başarısız olmuş ve boşa kürek çekmiş oluyorum. (Ö2Edebiyat)

Bu sene kendimi özellikle baskı altında hissediyorum çünkü dershanelerin kapatılmasıyla bu görev tamamen bize kaldı. Öğrenciler de dershaneye gitmedikleri için okul kurslarına devam ediyorlar. O yüzden kendimi bayağı bir sorumluluk altında hissediyorum açıkçası. (Ö2Matematik)

Çok fazla yük bindi öğretmenlerin üzerine. Hem ders hem de kurs anlamında. Öğretmenler şunu hissediyor: „bu çocuk sınavı kazanırsa bunda benim çabamın çok büyük etkisi var“...Eksik bir şey bıraktım mı endişesi (duyuyorlar). 7 gün okula gelen öğretmenlerimiz var. Kurslarla beraber 40 saate yakın ders yapan öğretmenlerimiz var. Bunlar da öğretmende hem yorgunluk hem de stres oluşturabiliyor. (Y4)

Üniversite hedefleri yüksek olan okullarda öğrenciler üzerinde oluşan baskının öğretmenlere ve yöneticilere yansıdığı anlaşılmaktadır. Bu durumun, öğrencinin üniversiteye yönelik hedeflerinin azalması ile ortadan kalktığı belirtilmektedir. Üniversiteye yönelik hedeflerin daha çok sınavla geçişe yönelik olduğu belirtilen meslek lisesinde öğretmenlerin baskı altında hissetmediğini yönetici ve öğretmenler şu şekilde dile getirmektedir:

Herhangi bir baskı yok. Müfredata göre öğretmenler kendi derslerini işliyorlar. Destekleme ve yetiştirme kurslarının açılması normal ders öğretmenlerini de rahatlattı. (Y6)

Bizim okulumuz adına ilk etapta öğrencilerin barajı geçiyor olması çok önemli. Biz okulumuzda gerçekçi olmayan hedefler koyarak kendimizi ve öğrencilerimizi yıpratmıyoruz. (Ö6Edebiyat)

Öğrenci başarılıysa öğretmen başarılıdır. Öğrenci başarısızsa öğretmen başarısızdır. Doğal olarak öğretmen bu şekilde algıladığı için o baskıyı üzerinde hissediyor elbette özellikle bizim okulumuzda. Mesela ben meslek lisesinde de çalıştım. Orada böyle bir kaygıyı öğretmen çok fazla duymaz ama burada duyar.(Y3)

Destekleme ve yetiştirme kurslarında görev alan öğretmenler öğrencilerin taleplerini karşılamak için öğretmenler daha fazla özveride bulduklarını şöyle ifade etmektedirler:

Bana 24 saat yetmiyor. Okulda boş olduğun anda öğrenci gelip soru sorabiliyor. Sen onun hazırlığını yapıyorsun, fotokopisini çektiyorsun. Sorularını hazırlıyorsun. Ders işlenişini hazırlıyorsun. Akşam evde hazırlanıyorsun, hafta sonu hazırlanıyorsun. Bu sene gerçekten yetiştirme kurslarıyla okul bir arada zor gidiyor.(Ö1Matematik)

Günlük 8 saat dersten sonra eğer varsa öğretmen 2-3 saat de okul kursuna kalıyor. Boş derslerde hiç boş kalamıyorum. Eksik konuları varsa tekrar etmeye çalışıyorum. Sürekli soru çözüyorum. Teneffüslerde soru çözüyorum. (Ö2Matematik)

Destekleme ve yetiştirme kurslarında görev alan öğretmenler çok yoğun ve özverili bir biçimde çalışırken, kurslarda görev almayan öğretmenlerin sadece okuldaki görev ve sorumluluklarını yerine getirdiğini, öğrencileri sınava hazırlamak için fazladan herhangi bir çalışma gerçekleştirmediklerini Ö2Edebiyat şu şekilde ifade etmektedir:

Öğretmenler ciddi manada bir özveride bulunmuyorlar. Eğer bize para ödeniyorsa, kurs yapıyoruz. Para ödenmiyorsa kimse burada öğrencilerle durup bir özveride bulunmuyor. Ancak işte teneffüste öğrenciler soru sorarsa cevaplıyoruz. Onun dışında hepimiz devlet memuru zihniyetiyle benim mesaim bitti deyip, gidiyoruz. (Ö2Edebiyat)

Çocuğun Yükünü Daha Fazla Arttırmamak İçin...

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmelerden üniversite sınavlarının öğretmenlerin ölçme değerlendirme süreçlerini etkilediği anlaşılmaktadır. Öğretmenler üniversite sınavlarına hazırlanan öğrencilerin okul sınavları için fazladan çalışmalarını gerektirmeyecek biçimde düzenlemeler gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. Öğretmenlerin lise son sınıfların yazılı değerlendirmelerinde içeriğin üniversite sorularına benzemesine ve çoktan seçmeli test yöntemini kullanmaya özen gösterdikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin çalışmalarına destek olmak için ölçme-değerlendirme süreçlerini üniversite sınavlarına paralel olarak nasıl adapte ettiklerini öğretmenler şöyle açıklıyor:

Biz soruları hazırlarken üniversitede çıkmış sorulardan alıp yapııştırma yapıyoruz. Bir soru mutlaka öyle oluyor... Daha çok soru çözüyoruz sınavlardan önce. Bu şekilde hem (üniversite için) sınava hazırlıyoruz hem de (derse ait) sınavda ne çikabilir çocuklar onu görmüş oluyorlar. (Ö4Matematik)

12. sınıfa gelen öğrencilere biraz daha esnek davranıyoruz. Bu bir gerçek. Çocuğun önünde çok ciddi bir sınav varken, ciddi bir yük varken, biz de bu yükü daha fazla arttırmamak adına biraz daha kolaylaştırıp biraz daha test merkezli sorular sorup çocuğu biraz daha sınava yönelik hazırlamaya çalışıyoruz. (Ö2Edebiyat)

Görüşmelerde, üniversiteye geçiş sisteminde öğrencilerin not ortalamalarını oluşturan sınav, performans ve projelerden aldıkları her puan önem kazandığı ifade edilmektedir. Bu nedenle, lise son sınıfta özellikle öğretmenlerin üniversiteyi kazanacağını düşündüğü öğrencilere destek olmak amacıyla ölçme-değerlendirme süreçlerinde pozitif bir ayrımcılığa gittikleri şöyle dile getirilmektedir:

Üniversiteyi kazanabileceğine inandıkları ya da ilk sınavda iyi puan alan öğrenciye bakış hemen değişiyor ve pozitif yönde bir puanlamaya gidiliyor. (Y2)

Çocuğun okuldaki puanı yüksekse üniversite sınavında bir-iki puan da olsa çok kişinin önüne geçiyor. Öğretmenler bu durumu göz önünde bulunduruyorlar. En azından başarılı öğrencilere notlarını verirken dikkat ediyorlar. Yani mümkün olduğu kadar öğrenciyi üzmemek istemiyorlar. (Y5)

Şiştirilmiş Notlar Gerçeği

Görüşme yapılan okullarda, öğretmenlerin merkezi sınavlara hazırlanan öğrencileri değerlendirirken eskisinden daha esnek davrandıkları ifade edilmektedir. Bu durumun başlıca nedeni olarak da öğrencilerin 'yüksek not ortalaması vaat eden' temel liselere geçiş yapmaları gösterilmektedir. Katılımcılar, temel liselerin not ortalaması vaadi ile merkezi sınavlara hazırlanan öğrencileri geçiş yapmaları için nasıl ikna ettiklerine şöyle örnekler vermektedirler:

Çocuğun ortaöğretim başarı puanı etkili. Şimdi derslere yeterince önem vermiyorum. Sadece üniversiteye odaklandığı için aslında kendisine hayat boyu lazım olacak olan dersleri ıskalıyor. Onu suçlamıyorum. Sistem böyle. Test çözerek dersleri önemsemiyor, alması gereken not ortalamasını düşürüyor. Yüzbinlerce kişi onun önüne geçiyor. Temel lisede de çocuklara bunu söylüyorlar. Oraya giden arkadaşlarımızla sohbet ediyoruz. Onların ortalaması yüz, bizim burada neden 83 oluyor, 79 oluyor diye şikâyet ediyorlar. (Ö1Edebiyat)

Görüşmelerden, öğrencilerin not kaygısı ile temel liseye geçişine engel olabilmek adına öğretmenlerin ölçme değerlendirme süreçlerini gözden geçirdikleri ifade edilmektedir. Öğretmenler içinde buldukları durumu şöyle açıklıyorlar:

Burada gerçek bir ölçme değerlendirme yapılıyor belki ama diğer taraf yanlış bir notlandırma yapınca apar topar gelecek yıl o okula geçiyor. E, sonunda bu okul boşalacak böyle olunca. Buradaki arkadaşlar da son sınıfa giren öğretmenler, öğrencileri kaybetmemek için suni bir başarı oluşturuyorlar. (Ö1Edebiyat)

Eskiye göre düşündüğümüzde okuldaki notların önem kazanmasıyla ve tabii ki temel liselerin çocuklara bol not vermesiyle düzenimiz (ölçme değerlendirme sürecimiz) değişti aslında. Daha bol not verir ve yazılılarımız daha kolay sorulardan oluşur hale geldi. Bu da öğrenciyi daha az çalışmaya itiyor. Yani, daha az çalışmayla geçer notu alıyor ve bunu kendinde hak görüyor. Eskiye göre üniversite sınavının etkisi artınca bizim notlarımız da açıkçası bozuldu diyebilirim. (Ö1Matematik)

3.1.2.2. Başarıya yönelik değerlerin öğrenci davranışlarına yansımaları.

Bu bölümde öğrencilerin üniversite sınavlarına hazırlık sürecinde başarılarını arttırmak için normal eğitim öğretim sürecine göre farklılık gösteren davranışlarına yer verilmiştir.

Sosyal Faaliyetler Gerekli Ama Sınavlar Birinci Tercihimiz

Görüşme yapılan yöneticiler, öğretmenler ve veliler okulda düzenlenen sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerin öğrencilerin yeteneklerini keşfetmelerine yardımcı olduğunu, sosyalleşmelerini desteklediğini ve öğrencilerin sınav stresini azalttığına inandıklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle, üniversite sınavına hazırlık sürecinde öğrencilerin bu tür faaliyetlere katılmalarına destek verdiklerini belirtmişlerdir. Ancak, okullarda öğrencilerin 9, 10 ve 11. sınıflarda bu faaliyetlere katıldığı, 12. Sınıfta ise sınavlara hazırlık sürecinin bütün zamanlarını ve enerjilerini alması yüzünden bu tür faaliyetlere katılımlarının azaldığı anlaşılmaktadır. Dershanelerin kapatılmasının ya da okullarda kursların açılmasının bu durumu etkilemediği dile getirilmektedir. Öğrencilerin sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlere katılımında üniversite sınavına hazırlık sürecinde bir düşüş yaşanmasının sebebi olarak okuldaki eğitim programının yoğunluğu gösterilmektedir. Bu durumu öğretmenler şu şekilde ifade ediyorlar:

Keşke bu açıdan bir merkezi sınav yapılırsa çocuklara. Daha çok bu tür faaliyetlere yönlendirilse, bu kadar çok akademik yüklemeye yapılmazsa. 8 saat çocuğun arka arkaya derse girmesi çok zor. Fizikten çık kimya, kimyadan çık matematik, matematikten çık geometri. Çok yorucu. Böyle olması yerine 4 saat akademik 4 saat sportif, kültürel bir şeyler olabilir. (Ö2Matematik)

Şöyle bir sıkıntı yaşıyoruz. Biz yazarlık kulübünde mesela boş saat bulamıyoruz. Her gün ders çıkışında çocuğun kursu var. Çocuklar yazdıkları zaman o kadar mutlu hissediyorlar ki ama saat bulamıyoruz. (Ö5Edebiyat)

Diğer liselerin aksine meslek lisesinde, üniversiteye hazırlık sürecinin öğrencilerin sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlere katılımında bir etkisi olmadığı ifade edilmektedir. Üniversiteye yönelik hedefleri düşük olan, hazırlık anlamında bir kaygı taşımayan öğrenciler sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlere aktif biçimde katılmaktadırlar. Sosyal faaliyetlere katılım ile ilgili görüşlerini şu şekilde dile getiriyorlar:

Bizimkileri pek etkilemiyor açıkçası. Çocukların akademik başarıları düşük ama sosyal faaliyetlerde çok başarılılar. Onların o yönlerini keşfetmek de önemli. Yani dediğim gibi üniversite sınavına deli gibi hazırlanan motive olmuş öğrenci sayısı düşük. Sosyal faaliyetlerle ilgileniyor onlar da (öğrencilerimiz). Biraz da dersten kaçmak için sosyal faaliyetler onlara iyi geliyor. (Ö6Matematik)

Öğrencilerin son sınıfta sosyal faaliyetlere katılımındaki azalmanın esas nedeni olarak üniversiteye geçiş sistemine dikkat çekilmektedir. Yoğun eğitim programını bitirme telaşı ve sınava yeterince çalışamama kaygısı öğrencilerin bütün zamanlarını sınava hazırlık için harcamalarına yol açtığı anlaşılmaktadır.

Öğrenciler Devamsızlık Haklarını Bu Zamanlara Saklıyorlar

Görüşmelerden, üniversiteye hazırlık sürecinde öğrencilerin bir yıl içinde kullanabilecekleri devamsızlık haklarını sonuna kadar kullandıkları anlaşılmaktadır. Yöneticiler, öğrencilerin devamsızlık haklarını özellikle sınavdan önceki haftalarda kullandıklarını ifade etmektedirler. Yönetmelikteki değişiklik sayesinde eskiye göre öğrencilerin daha az devamsızlık yapmaları olumlu bir gelişme olarak görülmektedir:

Geçen yıllarda 45 gün devamsızlık vardı. Şimdi bunu değiştirdiler. Şimdi (devamsızlık) 30 güne indirildi. Biraz da dershanelerin kapatılmasıyla okula bağlılık arttı. Geçen sene bu zamanlarda bizde hemen hemen öğrenci kalmıyordu. Diğer okullar da aşağı yukarı aynıydı. Şimdi o çizginin gerisine düştük. Yani devamsızlıkta daha iyi durumdayız ama her halükârda (üniversite sınavına hazırlık) okuldan uzaklaştırıyor. (Y2)

Katılımcılar, dershanelerin kapatılması ile birlikte üniversite sınavlarına hazırlık sürecinin okullarda yoğunlaşması sonucunda öğrencilerin geçmiş yıllara göre okullarına daha fazla bağlandıklarını düşünmektedirler.

3.1.3. Merkezi sınavların temel varsayımlar düzeyinde bireylerin davranışlarına yansımaları

Üniversite Sınavlarına Hazırlama Başka Bir Deneyim Gerektiriyor

Destekleme ve yetiştirme kurslarında öğretmenlerin görev alma süreci gönüllülük esasına dayalıdır. Görüşmelerde, okullarda görev yapan öğretmenlerden bazılarının görev aldığı, bazılarının ise almamayı tercih ettiği ifade edilmektedir. Öğretmenler, üniversite sınavlarına hazırlık anlamında yeterliliğe sahip olmanın, öğretmenlikten farklı bir deneyim gerektirdiğini düşünmektedirler. Üniversite sınavlarına hazırlık anlamında kendini yeterli gören öğretmenlerin daha önce dershanede çalıştıkları için kendilerini yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Sınavlara hazırlık açısından kendilerini neden yeterli bulduklarını öğretmenler şu şekilde ifade etmektedirler:

Ben dershanecilikten geldiğim için kendimi biraz daha yeterli buluyorum ama bütün öğretmenler böyle bir aşamadan geçmiş değil. Bu nedenle, okul müfredatına göre çalışan öğretmenle, dersane ve sınav sistemine göre çalışan öğretmen birbirinden çok farklı. Okulda biz konuyu açıklayarak, örneklendirerek yaklaşık 2 haftada anlatırken, dershanede çocuğun anlayabileceği en özet şekilde 40 dakikada anlatıyorduk. O yüzden okuldaki sistemle yetişen ve çalışan öğretmenler öğrencileri sınava hazırlama konusunda kesinlikle çok yetersiz. (Ö2Edebiyat)

Görüşmelerden, bu varsayımın daha önce dersane deneyimi olan öğretmenlerin kendilerini destekleme ve yetiştirme kursları verme açısından daha yeterli görmelerine neden olduğu anlaşılmaktadır.

Ücretsiz Olan Değer Görmez

Üniversite hazırlık sürecinde, okulların destekleme ve yetiştirme kurslarında karşılaştıkları sorunların başında öğrenci devamsızlığının geldiği ifade edilmektedir. Yöneticilerin ve öğretmenlerin “ücretsiz olan değer görmez” varsayımına sahip oldukları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin ücret ödemedikleri için destekleme ve yetiştirme kurslarını ciddiye almadıklarına ve devamsızlık yaptıklarına inanılmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin kurslara devamsızlıkları ile ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

Başlarda hepsi çok istekliydi. Sonra sayı gittikçe azaldı. İsteyen öğrenci gelmeye başladı. (Devam) etmeyenler etmiyor, para vermedik nasıl olsa diye. Belki para verselerdi, para verdik deyip gelme zorunluluğu olacaktı. Veli de baskı yapacaktı, para verdik gitmelisin diye. (Ö2Matematik)

Destekleme ve yetiştirme kurslarında veli para vermediği için, ekonomik anlamda katkıda bulunmadığı için normal bir dersmiş gibi bakıyor olaya. Öğrenci de zaman zaman böyle bir boşluğa düşebiliyor. Bu konuda hence öğrencilerin, velilerin bu kursların ne olduğu konusunda bilinçlendirilmesi lazım. (Ö4Edebiyat)

Dershanelerin kapanmasıyla birlikte öğrencilerin temel liseye geçiş yapmasının nedenlerinden biri olarak da velilerin ücretini ödediklerinde daha kaliteli bir eğitim alacaklarına yönelik varsayımlarının sürdüğü görülmektedir. Velilerin para ödeyerek çocuklarının üniversiteyi kazanma şanslarını arttıracıklarına inandıklarını, bu varsayım yüzünden çocukların okul değiştirdiğini Ö5Edebiyat şu şekilde ifade ediyorlar:

Bu sene farklı bir sistem oluştu. Dershaneler özel okula dönüşünce genel olarak akademik anlamda iyi olan öğrenciler bu sene son sınıfta bizden gittiler. Velilerde şöyle bir mantık var: Çocuğum dershane de başarılı olabilir. Ekonomik durumu iyi olmayan, iyiyse de zaten bu çocuk çalışmıyor, boşuna para vermeyeyim diyen veliler maalesef daha çok çocuklarını burada bıraktılar. (Ö5Edebiyat)

3.2. Merkezi Sınavların Kültürel Biçimler, Değerler ve Temel Varsayımlar Düzeyinde Örgüt İçi Bireyler Arası İlişkilere Yansımaları

Bu bölümde, merkezi sınavların varlığı ve bu sınavlara hazırlık sürecinde okuldaki yönetici-öğretmen, öğretmen-öğretmen, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasındaki ilişkilere etkileri nelerdir sorusuna yanıt aranmıştır.

3.2.1. Merkezi Sınavların Kültürel Biçimler Düzeyinde Örgüt İçi Bireyler Arası İlişkilere Yansımaları.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmelerde katılımcılar üniversite sınavlarına hazırlık sürecinde yönetici ve öğretmen ilişkiler arasında bir değişiklik olmadığını dile getirmişlerdir. Bu nedenle, merkezi sınavların ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin ve öğretmenlerin birbirlerine karşı davranışlarına yansımaları aşağıda ele alınmıştır.

Rekabet Ortamında Öğrenciler Birbirini Eziyor

Görüşmeler sırasında katılımcılar üniversiteye geçiş sisteminde öğrencilerin başarısı ya da başarısızlığının diğer arkadaşları ile ilişkilerine yansıdığını belirtmişlerdir. LYS sınavına kadar geçen süre içinde YGS sınavında yüksek başarı elde eden öğrencilerin diğer arkadaşlarına karşı davranışları yöneticiler ve öğretmenler tarafından “gizlice ya da açık açık ezmeye çalışmak” olarak tanımlanmaktadır. Öte yandan, YGS başarısı daha düşük öğrencilerin davranış değişiklikleri de “kıskançlık” olarak ifade edilmektedir. Bu durumun, sınava hazırlık sürecinde öğrencilerin birbirleri ile çatışma yaşamasına yol açtığı şöyle ifade edilmektedir:

Aldıkları notlarla, YGS'deki başarı durumlarıyla birbirlerini ezdikleri oluyor. Burada bir acımasızlık var. Öğrenciler kendi aralarında birbirlerini bu konuda eziyorlar... Bu durumu davranışlarıyla hissettiriyorlar. Yani bu konuşmayla, kelimelere dökülmeden bir şekilde hissediliyor... Beden dili, tavırlar, davranışlar daha acı oluyor... (Ö1Matematik)

Öğrencilerin davranışlarında yaşanan değişimin öğrencilerin üniversite sınavlarındaki hedefleri ile yakından ilgili olduğuna inanılmaktadır. Okullarda öğrenci davranışlarında görülen değişimlerin yüksek hedefleri olan ve olmayan öğrencilere göre farklılık gösterdiği katılımcılar tarafından ifade edilmektedir. Öğrencilerin üniversite hedefleri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi meslek lisesinde gözlemlenen öğrenci davranışları da desteklemektedir. Meslek lisesinde görev yapan öğretmenler ve yöneticiler öğrencilerin davranışlarında herhangi olumsuz bir değişikliğe neden olmadığını belirtmişlerdir.

Rekabet Ortamı İş Barışını Bozar

Görüşmelerde, üniversite sınavlarına hazırlık sürecinde okullarda öğretmenler arasında iş birliği ve bilgi paylaşımının yetersiz olduğu ifade edilmektedir. Öğrencilerin tercihlerine göre kurslarda görev alacak öğretmenlerin seçilmesinin öğretmenler arasında bir rekabet ortamı oluşmasına yol açtığı, aralarındaki ilişkileri olumsuz yönde etkilediği anlaşılmaktadır. Öğretmenler arasında oluşan rekabet ortamı şu şekilde dile getiriliyor:

Destekleme kurslarına gelince sıkıntı başlıyor. İster istemez bir gerginlik çıkıyor çünkü burada öğretmenin tercih edilme durumu var. Tercih edilmeyen öğretmen bundan alınabiliyor. Dolayısıyla, diğer arkadaşlara ister istemez gizli gizli hunc besliyor. Bu seneki ilişkiler arasında hissediliyor, fark ediliyor yani. (Ö1Matematik)

Bir şekilde kavga dövüş oluyor hakikatten. A öğretmenle B öğretmen kavga etmiş diye duyuyoruz. Direk öğrenci tarafından tercih ediliyorsun. Bu çok ezici. Burada rekabet iş barışını bozar. (Ö1Fizik)

Öğretmenler arasındaki paylaşım ve iş birliğini olumsuz etkileyen başka bir unsur olarak bazı öğretmenlerin öğrencileri üniversite sınavlarına hazırlamak için çaba harcaıyıp özveride bulunması, bazı öğretmenlerin de ders içinde ve dışında üniversite sınavlarına hazırlama anlamında bir isteksizlik göstermesi

belirtilmektedir. Öğretmenlerin merkezi sınavlara hazırlama anlamındaki yaklaşımlarının merkezi sınavlara hazırlık sürecinde velilerin yöneticilerden belli öğretmenlerin çocuklarının dersine girmesi yönündeki beklentilerini ve taleplerini ortaya çıkardığı ifade edilmektedir. Yöneticilerin bu taleplerin önüne geçmek için öğretmenlerin her yıl sınıf bazında dönüşümlü olarak şubelere girmelerini öngören bir sistem benimsedikleri anlaşılmaktadır.

Öğretmenlere Dersine Göre Yaklaşım

Görüşmeler üniversite sınavlarına hazırlık sürecinde başarıya yönelik değerlerin öğrenciler ve öğretmenlerin ilişkilerinde belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Öğrencilerin, sınavda soru çıkan derslerin öğretmenleri ve destekleme kursunda görev alan öğretmenleriyle aralarında olumlu ilişkiler geliştirdiği ifade edilmektedir. Katılımcılar, öğretmenlerin de son sınıf öğrencilerine karşı daha toleranslı davrandıkları ve aralarında olumlu ilişkiler geliştiğini şu şekilde açıklıyorlar:

Özellikle bizim okulumuzda ilişkiler daha da sıklaşıyor çünkü bizim öğrencimiz öğretmenin yakasını kolay kolay bırakmaz. Derste konuyu öğrenir ama sürekli de öğretmeni ile irtibat halindedir. Öğretmenler evde, cep telefonunda, işte, öğretmenler odasında sürekli sorulan sorularla karşı karşıya kalıyorlar. Dolayısıyla bu, olumlu anlamda daha bir samimiyet ve bir yakınlık oluşturuyor (Y3)

3.2.2. Merkezi sınavların değerler düzeyinde örgüt içi bireyler arası ilişkilere yansımaları

Yeni Süreçte Katılımcı Yönetim Yaklaşımı

Görüşmeler, dershanelerin kapatılması ile üniversite sınavına hazırlık anlamında oluşan boşluğu kapatmak için okullarda destekleme ve yetiştirme kurslarının açıldığını göstermektedir. Görüşme yapılan okullardaki yöneticiler ve öğretmenler bu kursların üniversite hazırlık sürecinde gerekliliğine inandıklarını belirtmişlerdir. Okullardaki yöneticiler bu yeniliğe uyum sağlama sürecinde katılımcı yönetim anlayışını benimsediklerini, planlama ve uygulama süreçlerinde velilerle ve öğretmenlerle toplantı yaptıklarını, kursları açarken yönetmelikte belirtildiği gibi öğrencilerin isteklerini dikkate aldıklarını belirtmektedirler. İlk yıl olduğu için okullarda bir deneme yanılma süreci yaşandığı, yaşanan gelişmelere göre gerekli önlemlerin alındığı ifade edilmektedir. Destekleme ve yetiştirme kurslarının düzenlenmesinde ve yürütülmesinde okul yönetiminin öğretmenleri sürecin içine dâhil etmesinin, sorun yaşadıklarında destek olmasının, öğretmenlerin üzerinde olumlu bir etki yarattığı belirtilmektedir. Ancak, birinci yılın sonuna doğru kurslarda görev alan öğretmenler, çok yoruldukları için gelecek yıl görev almak istemediklerini ya da görev alsalar bile sorumluluklarını azaltacaklarını ifade etmektedirler.

3.2.3. Merkezi sınavların temel varsayımlar düzeyinde örgüt içi bireyler arası ilişkilere yansımaları

Bunlar Sınavda Çıkacak Mı?

Görüşmelerden üniversite sınavlarına hazırlık sürecinde öğrencilerin kendi alanları dışında kalan derslerle ilgili olumsuz varsayımlara sahip oldukları ortaya çıkmaktadır. Merkezi sınavlarda soru çıkmayan dersleri öğrencilerin önemsiz ve zaman kaybı olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Bu nedenle, üniversite sınavında soru çıkmayan derslerin öğretmenleri ders işleniş sırasında öğrencilerle sorun yaşadıklarını dile getirmektedirler. Aynı şekilde, üniversite sınavında soru çıkmayacak konuların işlenmesi açısından öğretmenler öğrencilerin direnci ile karşılaştıklarını belirtmektedirler. Öğretmenlerin bu durum karşısında yaşadıkları ikilemi öğretmenler şu şekilde dile ifade ediyorlar:

Şimdi şöyle bir algı var. İngilizce öğretmeni, tarih öğretmeni, coğrafya öğretmeni, edebiyat öğretmeni olduğun zaman sayısal öğrencilerin gözünde sıfıra yakınsın. Sizi değerli ve önemli görmez. On tane edebiyat sorusuna bir fizik sorusu bedel, üç tane geometri sorusu çözünce otuz Türkçe sorusuna bedel dedikleri zaman çocuklar öğretmenleri önemsemiyorlar. Hafife aldıkları derslerde test çözmeye çalışıyorlar. Dersi dinlemiyorlar. Öğretmeni kötü hissettirecek bir iletişime giriyorlar. Sözel bölüm öğrencilerinde de durum tam tersi. Bu sefer biyoloji, kimya, fizik branşı önemsizleşmeye, aksine coğrafya, tarih, edebiyat dersleri önemli hale gelmeye başlıyor. (Ö1Edebiyat)

Görüşmelerde öğretmenler öğrencileri hayata hazırlama açısından okulda yaptıkları işin önemine inandıklarını, davranışlarıyla, tutumlarıyla onlara rol model olmaya çalıştıklarını, kendi tecrübelerinden örnekler vererek onlara yol göstermeye çalıştıklarını fakat merkezi sınavların eğitim sistemimizin odak noktası haline gelmesi sonucunda öğrencileri hayata hazırlama açısından eğitimden çok öğretime zaman ayırmak zorunda kaldıklarını dile getirmektedirler.

3.3. Merkezi Sınavların Kültürel Biçimler, Değerler ve Temel Varsayımlar Düzeyinde Örgüt-Çevre İlişkilerine Yansımaları

Bu bölümde, araştırmanın “merkezi sınavların varlığı ve bu sınavlara hazırlık sürecinin okul-çevre ilişkilerine etkileri” sorusuna yanıt aranmıştır.

3.3.1. Merkezi Sınavların Kültürel Biçimler Düzeyinde Örgüt-Çevre Yansımaları

Veli Toplantılarına İlgisizlik

Görüşme yapılan okullarda, velilere üniversite sınavına hazırlık sürecinde okulun amaç, hedef ve faaliyetlerini anlatmak, aynı zamanda onların beklentilerini anlayarak gerekli düzenlemeleri gerçekleştirmek için veli toplantıları düzenlendiği görülmektedir. Veliler, okul toplantılarını faydalı bulduklarını belirtmişlerdir. Düşük sosyoekonomik imkânlarla sahip öğrenci profilinin bulunduğu meslek lisesinde üniversite sınavlarına hazırlık anlamında öğrencilerin velileri ile iletişim kurmada yaşanan sıkıntılar şu şekilde dile getirilmektedir:

Aslında veliler çok bilinçsiz maalesef. Meslek lisesi olmanın bir dezavantajı. Bir de dezavantajlı bölgede olduğumuz için buraya gelen çocuklar ve kesim belli... Çok bilinçli ve ilgili velimiz yok maalesef. Çok büyük beklentileri de yok. (Ö6Matematik)

Devlet Okulusun, Hareket İmkânın Belli

Yönetici ve öğretmenler okulları ile ilgili bir girişimde bulduklarında yapısal ya da ekonomik bir engelle karşılaştıklarını ifade etmektedirler. Bu nedenle özel okulların karşısında daha güçsüz konuma düştüklerine dikkat çekmektedirler. Devlet okullarının önündeki engeller özel okullarda olmadığından, bu durumun velilerin okul tercihlerini özel okulların lehine çevirdiği dile getirilmektedir. Devlet okullarının topluma tanıtılması ve bir cazibe merkezi haline gelmesinin önündeki ekonomik ve yapısal engelleri öğretmenler şu şekilde açıklamaktadırlar:

Özel okullara devlet destek yapıyor. 3500 lira veriyor. Bize versin o parayı. Öğrenci başına versin, öğrencilere istedikleri kaynakları kullanabilelim. Böyle bir destek alamıyoruz biz, onlar alıyor. (Ö3Fizik)

Keşke bunu resmi yerlere de yazabilsek. Onlarda (temel liselerde) seçmeli dersleri yok ve tamamen etüt sistemine göre çalışıyorlar ama bizim böyle bir imkânımız yok. Dolayısıyla üçü kırk geçeden sonra çocuğun üniversiteye hazırlanmasındansa öğlene kadar okul derslerini toparlayıp ondan sonra (üniversite sınavlarına) hazırlanmak daha cazip geliyor. (Ö5Edebiyat)

3.3.2. Merkezi sınavların değerler düzeyinde örgüt-çevre arası ilişkilere yansımaları

Birbirlerinin Peşlerine Takılıp Gittiler

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmelerde dershanelerin kapatılması, temel liselerin açılması ve bu liselerin teşvik kapsamına alınması ile birlikte ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin temel liselere geçiş yaptığı belirtilmektedir. Araştırmanın yürütüldüğü bazı okullarda sayı 20-30 arasında iken bazı okullarda bu sayı 70-80 olarak ifade edilmektedir. Çok sayıda öğrencinin geçiş yaptığı okullarda öğrenci sayısının neredeyse yarı yarıya azalmasından dolayı şubeler kapatılmıştır. Yöneticiler ve öğretmenler, öğrencilerin temel liselere geçiş yapmalarının nedeni olarak dershanelerin kapatılması ile birlikte velilerin belirsizlik yüzünden stres ve kaygı yaşamalarını görmektedirler. Stres altında sürü psikolojisi ile birbirlerini etkileyerek aslında ciddi bir dayanakları olmadığı halde çocuklarını aldıklarını düşünmektedirler. Temel liselerin de bu panik ortamını kendi lehlerine çevirmek için velilere telefon ettikleri, çeşitli vaatlerde buldukları anlatılmaktadır. Dershanelerin kapanması karşısında okulların öğrencileri üniversite sınavlarına hazırlama anlamında alacakları tedbirlerin de belirsiz olması okullara karşı velilerin güvenini azaltan bir diğer etmen olarak görülmektedir. Yöneticiler ve öğretmenler, öğrencilerin başka okullara geçiş yapma sürecini şu şekilde dile getirmektedir:

Dershaneler birdenbire kapanınca, çocuklar da okul bizi hazırlayamaz diye (geçiş yaptılar) yani şimdi Türkiye genelinde, bütün velilerde, hatta zaman zaman bizlerde bile böyle bir duygu olmuştur. Üniversiteye dershaneler hazırlar. Dershaneler olmazsa çocuklarımız üniversiteyi kazanamaz duygusu maalesef acı ama gerçek. Velilerde de bu okul benim çocuğumu harcayabilir, ziyan edebilir, eksik bırakabilir, tam hazırlayamaz duygusu oluştu. Devlet bir de üzerine teşvik verince, temel liseler de büyük vaatler verince... veli dedi ki "Beni hem üniversiteye götüreceğim hem de para verecek, üstüne çok para da talep etmiyor benden. Eee iç sisteminde 30 saat ders göreceğim. A dersinden B dersinden C dersinden 100 puan alacak, şu dersi bu dersi görmeyecek. Onları sıkımayacağız bol not vereceğiz, başarı puanlarını yüksek tutacağız (vaatleri karşısında), veli direnemedi. (Y4)

On kadar bir öğrenci geçiş yaptı. Haziran ayında bu geçişler gerçekleşmiş. Bizim okulumuzda kurs yapılıp yapılamayacağı, valilik onayları dahil olmak üzere her türlü şey Eylül ayından itibaren belli oldu. Şu slogan önemli: Sizin hocalar gelip size kurs verebilecekler mi? sizin okulda kurslar açılacak mı belli değil. Güvendiğiniz hocalar sizi destekleyecek mi belli değil. Şimdi öğrenci ve veli ister istemez ikileme kalıyor. Bir kişiyi stres yüklerseniz, doğru hamleyi yapması beklenemez. Bana göre veliler düzenli bir şekilde stres yüklendiler. Telefon açılarak ve benzeri şekilde. Stres üst noktaya çıktığı zaman son bir telefon "Gelin sizi bekliyoruz. Bakın, size yazın ücretsiz ders vereceğiz, yazın gelin bizi dinleyin. Eylül ayından itibaren de burada başlayalım" (Ö3Matematik)

Velilerin isteği veya arkadaşlarının etkisi ile okul değiştiren öğrencilerin mutsuz oldukları, gerçek anlamda eski okul kültüründen kopmadıkları, her fırsatta eski okullarına ziyarete geldikleri, düzenlenen faaliyetlere katıldıkları, mezuniyet törenlerine eski öğretmenlerini davet ettikleri belirtilmektedir.

Dershane Gibi Çalıştık

Görüşmelerden ortaya çıkan yeni süreç karşısında yöneticilerin iki farklı yönetim anlayışı benimsedikleri anlaşılmaktadır. Birinci yöntemi benimseyen yöneticiler mevcut öğretmen kadrosu ile birlikte mücadeleye girerek üniversite sınavlarına hazırlık açısından destekleme ve yetiştirme kurslarını açmışlar, okullarında dershane sistemi gibi çalışmışlardır. Bu yaklaşımı benimseyen yönetici ve öğretmenler öğrencilerini kaybetmemek için verdikleri mücadeleyi şu şekilde dile getirmektedirler:

Öğrencilerin geçiş yapmaması için bu yıl yaz kursları başlatıldı. Yaz döneminde aynı dershane gibi çalışmak için. Çocuklarla konuşuyoruz, kaynak temini yapıyoruz, yayın evleri ile anlaşılıyor, deneme sınavları yapıyoruz, dershane sistemi kurmaya çalışıyoruz. (Ö2Edebiyat)

İkinci yöntemi benimseyen yöneticilerin ise destekleme ve yetiştirme kurslarını açmanın dışında bir çaba göstermedikleri, gitmek isteyen öğrencilere ve velilere engel olamayacakları anlayışını kabullendikleri öğretmenler tarafından şu şekilde ifade edilmektedir:

Çocukların başka okula geçiş yapmaması için okulda tedbir alınmıyor. Alınması gerektiğini düşünüyorum ben. Daha önce de mesela idareye bunu söyledim: Bence artık devlet okulları da özel okul gibi. Mesela bir broşür bastırılabilir. Nasıl özel

okullar sana not garantisi veriyorum şunu şunu veriyorum diyorsa bence devlet okulları da tabi ki not garantisi veremez ama işte bakın mesela ben size seçmeli derslerde şunları vereceğim diyebilmeli çünkü artık devletle özel sektör birbirine çok yakın olduğunu düşünüyorum. Mesela iyi öğrencilerimiz gidiyor. İyi öğrencileri tutabilmek lazım diye düşünüyorum ve eylem planlarında kesinlikle bunun için tedbir alınması gerektiğini düşünüyorum ama o konuda eksikimiz olduğunu düşünüyorum. (Ö5Edebiyat)

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmeler okullarda, öğrencilerin temel liselere geçiş yapmalarına engel olmak adına destekleme ve yetiştirme kurslarının açıldığını göstermektedir. Özellikle üniversite yerleştirme başarısı yüksek liselerin katılımcıları, öğrencileri üniversiteye hazırlama konusunda dershanecilik mantığını esas alarak çalışmaya başladıklarına vurgu yapmaktadırlar. Öğrencilerin geçiş yapmaması için öğretmenlerin bireysel olarak çaba gösterdikleri, öğrencilerle samimi ilişkiler geliştirerek öğrencileri okula bağladıkları anlaşılmaktadır.

3.3.3. Merkezi sınavların temel varsayımlar düzeyinde örgüt-çevre arası ilişkilere yansımaları

Başarı Odaklı Bir Okul Sıralaması Anlayışı Var

Araştırma kapsamında yürütülen görüşmelerden, üniversiteye geçiş sisteminin velilerin ve öğrencilerin ortaöğretim kurumları ile ilgili tercihlerinde önemli bir rol oynadığı anlaşılmaktadır. Okulların tercih edilebilirlikleri üniversiteye geçiş ve meslek edindirmeye yönelik beklentilere cevap verebilmelerine göre arttığı ya da azaldığı belirtilmektedir. Öğrencilerin ortaöğretim kurumlarını tercih ederken TEOG sınav sonuçlarına göre il bazında oluşmuş başarı algısına göre sıralanan okullara yerleştikleri ifade edilmektedir.

Ortaöğretim kurumlarını tercih etmede benimsenen bu yaklaşımın öğrencilerin mesleki hedefleri ile ilgili olmadığı, daha çok not ortalamasına göre gerçekleşen, akademik başarı odaklı bir sıralama olduğu şu şekilde ifade ediliyor:

(Tercihlerin) çok meslek odaklı olduğunu düşünmüyorum ben açıkçası. Çok az öğrenciden, ben buraya öğretmen olmaya geldim, diye duydum ya da fen lisesinde işte ben tıp kazanacağım, mühendis olacağım. Sistem bu şekilde dizayn edilmiş. Kendine en yakın gruptaki öğrenciyle bir arada olabilme gerekliliğini hissediyorsun ya burada algı o. Mesela burada çocuklara sorsanız aslında ben fen lisesine gitmek isterdim diyebilir, ya da yıldırımdakiler aslında Anadolu öğretime gitmek isterdim cümlesini duyarsınız. İşte burada meslek odaklı değil. Daha çok başarı odaklı bir okul sıralaması anlayışı var. (Y1)

Velilerle gerçekleştirilen görüşmeler, ortaöğretim kurumlarının başarısının ya da başarısızlığının TEOG sıralaması ve YGS sıralaması arasında öğrencilerinin ulaştığı sıralamanın kıyaslaması biçiminde değerlendirildiğini göstermektedir. Okulların beklentileri karşılayıp karşılayamaması ile ilgili düşünceleri sorulduğunda V1 şu şekilde cevap veriyor:

Üzgünüm karşılayamadı. Mesela benim çocuğum oraya girerken Türkiye’de ilk otuz bindeydi ama şu anda birinci üniversite imtihanına göre konuşuyorum, yüz elli binlerde. Çok ciddi bir fark var arada. (V1)

Öğrencilerin yükseköğretime geçişte tercih edecekleri üniversite ve alanların da sınav puanına göre netleştiği anlaşılmaktadır. Öğrenciler genellikle kendilerine hedefler koymakta, fakat sınav puanına göre bu hedeflerin değişebileceğini ifade etmektedirler.

Okulumuz Gelecekte İyi Bir Yerde Olabilir Ama ...

Öğrencilerin üniversiteye hazırlık sürecinde temel liselere geçiş yapmaları, temel liseler ile devlet okullarının rekabet gücünün aynı olmaması, devlet okullarında maddi olanakları kısıtlı olması ve hedefli olmayan öğrencilerin kalması, sınıf geçme sistemi kolaylaştığı için öğrencilerin öğrenmeye yönelik daha az çaba göstermesi gibi nedenlerle öğretmenlerin okulların gelecekle ilgili olumsuz bir bakış açısına sahip oldukları anlaşılmaktadır. Öğretmenler okullarının geleceği ile ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedirler:

(Okulumuz) iyi bir yerde olabilir ama ben dershaneden dönen okulların bizim standardımıza gelmesi gerektiğini düşünüyorum. Seçmeliye seçmeli ders olmalı. Mesela notların takip edilmesi gerektiğini düşünüyorum. Devletin kesinlikle onları denetlemesi gerektiğini düşünüyorum. İlk bine giren, beş bine giren öğrencilerimiz çok fazlaydı ama bu seneki 12lerde iyi öğrenciler gitti maalesef. (Şimdi iyi öğrenci) var ama az var. Böyle olursa her geçen yıl daha vasat olur. (Ö5Edebiyat)

(Okulun) desteklenmeye ihtiyacı var ekonomik olarak... Yerine getirildiği zaman her alanda, spor alanında, kültürel alanda, bilimsel yarışmalarda fazlasıyla başarılı olacağına inanıyorum. Kuvvetli bir ekonomik güce bizim okulumuz ne zaman kavuşursa o zaman okulumuzun her alanda duyurulması başarılarla birlikte gerçekleşecek... Okulun daha iyi tanıtılmaya ihtiyacı var. Onlar olursa daha başarılı bir okul olacak. (Ö3Matematik)

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada, merkezi sınavların okul kültürüne yansımaları ele alınmıştır. Yükseköğretime geçiş sınavlarının ortaöğretim kurumlarının kültürüne bireylerin davranış niteliği, bireyler arası ilişkiler ve örgüt-çevre ilişkileri açısından yansımaları kültürel biçimler, değerler ve temel varsayımlar boyutlarında incelenmiştir. Bu bağlamda, son yıllarda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen yenilikler (dershanelerin kapatılması, destekleme ve yetiştirme kurslarının açılması, özel okullar için verilen öğrenim teşvikleri, dönüşen eğitim kurumları, kontenjan değişiklikleri) üzerinde durulmuştur. Araştırma sonuçları üniversiteye geçiş sınavlarının ortaöğretim kurumlarının kültürlerinde önemli bir yere sahip olduğunu ve okul kültürünü farklı boyutlarda etkilediğini göstermektedir.

4.1. Bireysel Davranış Boyutu

Balcı'nın (2008) belirttiği gibi törenler, neyin önemli ve değerli olduğunu, neyin yapılması gerektiğini göstermeleri açısından önemlidir. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmeler üniversite sınavında başarı elde etmenin

liselerin kültüründe arzu edilen bir değer haline geldiğini göstermektedir. Bu değer, üniversite sınavlarında dereceye giren öğrenciler için düzenlenen törenler ve verilen ödüller aracılığıyla alt sınıflardaki öğrencilere kazandırılmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır. Aslan, Özer ve Bakır (2009: 277), köklü okullarda ünlü ve önemli kişileri mezun etmiş olmanın okul kültürüne önemli bir katkı sağladığını ve bu değeri iletişim ve haberleşme araçları ile yaşatmaya devam ettiklerini belirtmektedirler. Görüşmelerde kariyer günlerine yapılan vurgu bu durumu destekleyici niteliktedir. Düzenlenen törenlerin okulların üniversite yerleştirme başarısı ile ilişkili olduğu görülmektedir. Yerleştirme oranları yüksek okullarda katılımcılar törenlerin ve ödüllerin okul kültüründe önemli bir yere sahip olduğunu belirtirlerken üniversiteye yönelik hedefleri daha düşük olan meslek liselerinin kültüründe bu tür törenlere veya ödüllere yer verilmediği anlaşılmaktadır.

Örgüt kültürü ile ilgili bazı araştırmalarda örgüt kültürünü anlamak için metaforlara başvurulmaktadır (Hoy & Miskel, 2012) Metaforlar, insanların hayatı, olayları ve nesnelere nasıl gördüklerini farklı benzetmeler kullanarak açıklamaya çalışmaları sonucu ortaya çıkan araçlardır. Metafor, sadece bir dilsel fenomen değil, aynı zamanda kavramsal ve deneyimsel sürecin dışı yansımasıdır (Özan & Demir, 2011). Bu çalışmada katılımcılar tarafından üniversiteye geçiş sistemini, sınavlara hazırlanan öğrencileri ve öğrencilerin aralarındaki ilişkiyi tanımlamak için kullanılan metaforlar üniversite giriş sisteminin okulların iç ve dış paydaşları tarafından bir yarışma olarak görüldüğünü ortaya çıkarmaktadır. TED'in (2005) Türkiye'deki üniversiteye giriş sistemine yönelik yürüttüğü araştırmasında üniversite sınavlarının yeterlilik ve yatkınlığı ölçmekten çok, adayları "elemek" işlevi gördüğü belirtilmektedir. Seçici-değerlendirici olmaktan uzak olan sınavların eleyici yönünün ön planda olması nedeniyle yarışmacı karakteri ağır basan bir sınav niteliğinde olduğuna dikkat çekilmektedir.

Aylar'ın (2007, s. 63) belirttiği gibi "tektipçi sınav sistemi eğitimi zihinsel üretim işlevinden uzaklaştırarak, sınavlarda ağırlık taşıyan konuların ezberlenmesi ve bilginin geliştirilmesinden ziyade aynen uygulanmasına götürecektir". Görüşmelerde, okullarda hâlihazırda sunulan bilginin öğrenciler tarafından en iyi şekilde ezberlenmesinin başarının anahtarı olarak kabul edilmesi nedeniyle öğrencilerin yaşamları boyunca ihtiyaç duyacakları eleştirel düşünme, etkili çözümler üretme, yeni ve farklı fikirler geliştirme, girişimcilik ve üretkenlik gibi 21. yüzyılda sahip olmaları beklenen becerileri geliştirmelerine fırsatlarının kalmadığına dikkat çekilmektedir.

Merkezi sınavlar öğrencilerde sık sık baş ağrısı, mide sorunları, öfke ve donup kalma gibi sorunlara, zaman zaman da ağlama, istifra, sınava girmeyi reddetme, okuldan kaçma gibi sorunlara yol açmaktadır (Morrison, 1992; Akt. Marchant, 2004). Metaforlarda görülen "yarışma" ve "rakip" algısının, öğrencilerin bir yarışma psikolojisi içine girmelerine yol açtığı, dolayısıyla öğrencilerin duygusal durumlarına olumsuz bir biçimde yansıdığı görüşmelerde de belirtilmektedir. Togut (2004), sınavların uzunluğu, zorluğu, çok sayıda olması gibi nedenlerden dolayı öğrencilerin stres, endişe, tükenmişlik, zihinsel çöküntü, fiziksel ve psikolojik hastalıklar ve davranış bozuklukları sergilemelerinden

öğretmenlerin endişe duyduklarını belirtmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencilerin stresi ve kaygıyı kontrol altında tutma becerilerinin de sınav başarısını etkilediğini belirtmektedirler. Bu bağlamda, katılımcılar başarı için rekabet etmek zorunda olan öğrenciler üzerinde baskı ve stres oluştuğunu, öğrencilerin hem kendi duygusal durumlarının hem de diğer arkadaşları hakkındaki düşüncelerinin olumsuz etkilendiğini düşünmektedirler.

Görüşme yapılan öğretmenlerin “başarılı öğrenci” tanımlarından, 21. yüzyıl becerileri olarak belirlenen öğrenci özelliklerini kazanabilen öğrencilerin başarılı kabul edildiği anlaşılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen araştırmada 21. yüzyılda öğrenci profili tanımlanırken, öğrencilerin yaratıcılık, yenilikçi düşünme, problem çözme ve karar verme, iletişim kurabilme, takım çalışması yapabilme, bilgi okuryazarlığı ve vatandaşlık bilinci gibi becerileri kazanması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2011). Sadece ders çalışan öğrencileri günümüz toplumunda başarılı saymanın mümkün olmadığı, öte yandan, yükseköğretime geçiş sisteminin bu becerileri ölçmekten çok uzak kaldığı ifade edilmektedir. Amrein ve Berliner (2003), merkezi sınavların öğretmen merkezli bir eğitim anlayışını teşvik ettiğini, böylece öğrencilerin kendi öğrenme deneyimlerini yönlendirme şansları ile birlikte öğrencilerin öğrenme heveslerinin de azaldığını belirtmektedirler. Ayrıca, Togut (2004) merkezi sınavların eğitim programlarını sınav konularına indirgediğini, ders işleniş sırasında öğretmenleri merkezi sınavlarda yer alan konuları işlemeye, çoktan seçmeli testler uygulamaya yönlendirdiğini belirtmektedir. Ezbere dayalı olarak algılanan sınav sisteminin başarıyı yeterince ders çalışıp çalışmama boyutuna indirdiği anlaşılmaktadır. Katılımcılar, gözleme ve deneye dayalı olması beklenen derslerin çoktan seçmeli test çözmeyi kolaylaştırıcı biçimde anlatılması nedeniyle öğrencilerin ileriki yıllarda kendilerine gerekli olan becerileri kazanamadıklarına, üniversite sınavlarında başarılı olsalar da öğrencilerin daha sonraki yıllarda başarısızlıkla yüz yüze kalacaklarına inanmaktadır. Shepard (2002, s. 54), sınav konularına zaman ayırabilmek için öğretmenlerin özellikle sosyal ve bilimsel çalışmalarını bir kenara bıraktığını ya da bu tür çalışmalara daha az zaman ayırdıklarını belirtmektedir. Araştırmalar, merkezi sınavlara hazırlık sürecinde öğretmenlerin stres altında daha çok öğretmen merkezli öğretim yöntemlerine başvurduklarını göstermektedir (Reeve, 2009; Akt. Dawson, 2012, s. 39). Görüşmelerde, merkezi sınavların öğretmenlerin eğitim öğretim etkinliklerini kısıtladığı, akademik başarıyı da klişe haline getirilen bilgileri ezberleme becerisine indirgediği dile getirilmektedir.

Liselerin amaçları göz önünde bulundurulduğunda, meslek liseleri dışında kalan liselerin amacının temelde yükseköğrenime hazırlamaya dönük olduğu görülmektedir (TED, 2010). Okulların türü ve üniversite yerleştirme başarısının, okulların üniversiteye yönelik hedeflerinin üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır. Görüşmeler, meslek lisesinde üniversite giriş sınavlarının okulun hedefleri üzerinde diğer okullardaki kadar öncelikli ve etkili olmadığını desteklemektedir.

Buyruk (2014), öğrencilerin merkezi sınav performanslarının öğretmen başarısıyla ilişkilendirildiğini, merkezi sınav sonuçları karşılaştırılarak il, ilçe ve okul düzeyinde okulların ve öğretmenlerin performansları hakkında bilgi veren bir

araç olarak kullanıldığına dikkat çekmektedir. Görüşmeler sırasında okul yöneticilerinin kurul toplantılarında sınıfların not ortalamalarına göre başarı düzeylerini açıkladıkları, sınıfların ve öğrencilerin (dolayısıyla öğretmenlerin) başarısı ya da başarısızlığının sadece not ortalamalarına göre değerlendirildiği ifade edilmiştir. Öğretmenlerin sürekli kontrol edilmesi ve çeşitli biçimlerde yetkilerinin kısıtlanması onların öz yeterliliklerine ve profesyonelliklerine zarar vermekte, işlerine karşı memnuniyetsizliklerinin artmasına yol açmaktadır (Jones, 2004, s. 589). Görüşmeler sırasında öğretmenler, sadece akademik bilgiye yoğunlaşan üniversiteye geçiş sisteminin kendi eğitim hedeflerini gerçekleştirmelerine engel olduğunu ifade etmişlerdir. Okul bireye sadece akademik bilgi veren bir kurum değil; aynı zamanda yaşama, yetişkin olmaya hazırlayan bir kurumdur (TED, 2014). Ancak, merkezi sınavlar öğretmenleri sınavda çıkabilecek konulara yönelmek zorunda bırakmaktadır (Marion ve Sheinker, 1999). Merchant (2004, s. 4), öğretmenlerin sınav sonuçlarından dolayı kendilerini baskı altında hissettiklerini, öğrenme ve anlama ile ilgili eğitimsel uygulamaları bir kenara bırakarak belli yüzeysel konularda sınavlara yönelik tekrar ve pratik yapmaya odaklandıklarını ifade etmektedir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin, okul yönetimi, öğrenciler ve velilerin beklentilerini karşılamak için kendi eğitim hedeflerinden ödün vererek sadece akademik bilgi vermeye yöneldiklerini göstermektedir.

Merkezi sınavların öğretmenler üzerindeki etkileri üzerine gerçekleştirilen bir araştırmada, okulların merkezi sınavlara yönelik beklentilerin artması ile birlikte öğretmenlerin yapması gereken işlerin hem sayı hem de miktar olarak arttığına dikkat çekilmektedir (Valli & Buese, 2007; Akt. Dawson, 2012, s. 13). Ayrıca, merkezi sınavlardan dolayı öğretmenlerin üzerinde oluşan stres öğretmenlerin kendilerini tükenmiş hissetmelerine, performanslarının düşmesine, devamsızlıklarının artmasına ve iş memnuniyetlerinin düşmesine yol açmaktadır (Klassen ve diğerleri, 2010; Akt. Dawson, 2012). Görüşmeler sırasında yöneticiler ve öğretmenler dershanelerin kapanması, üniversite sınavına hazırlık için okullarda destekleme ve yetiştirme kurslarının pek çok öğrenci için tek seçenek olarak kalması nedeniyle kendilerini öğrencilerin başarısından sorumlu hissettiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar, bu durumun öğretmenlerin daha fazla özveride bulunmalarına, böylece kendilerini daha fazla yorgun, tükenmiş ve baskı altında hissetmelerine yol açtığını dile getirmektedirler. Gür ve Çelik (2009), genel ortaöğretim kategorisinde tanımlanan lise türleri arasında bir hiyerarşi bulunduğunu ve bu hiyerarşinin kamuoyu tarafından bilindiğini vurgulamaktadırlar. İl içinde merkezi sınav sonuçlarına göre okullar arasında oluşan başarı sıralamasındaki yerlerini kaybetmek istemeyen yönetici ve öğretmenlerin üniversite yerleştirme başarısı anlamında kendilerini ispatlama zorunluluğu hissettikleri anlaşılmaktadır. Üniversite hedefleri yüksek olan okullarda öğrenciler üzerinde oluşan baskının öğretmenlere ve yöneticilere yansıdığı anlaşılmaktadır. Bu durumun, öğrencinin üniversiteye yönelik hedeflerinin azalması ile ortadan kalktığı, meslek lisesinde öğretmenlerin baskı altında hissetmediği belirtilmektedir.

Türkiye’de üniversiteye girişte lise notlarının kullanılması diğer ülkelerde de görülen yaygın bir uygulamadır çünkü öğrencilerin üniversiteye geçmeden önce lisede temel bilgileri edinmeleri beklenmektedir (Günay & Gür, 2009). Görüşmelerde, üniversiteye geçiş sisteminde, adayların yerleştirme puanlarının hesaplanmasında sınav puanına eklenen Ortaöğretim Başarı Puanının (OBP) okul derslerinden alınan her bir puanı öğrenciler açısından değerli hale getirdiği vurgulanmaktadır. Bu nedenle, lise son sınıfta öğretmenlerin öğrencilere destek olmak amacıyla ölçme-değerlendirme süreçlerinde pozitif bir tutum benimsedikleri vurgulanmaktadır. Özellikle, dershanelerin kapatılması ve temel liselerin açılması ile oluşan yeni süreçte öğrencilerin not kaygısı ile temel liseye geçişine engel olabilmek adına öğretmenlerin ölçme değerlendirme süreçlerini gözden geçirdikleri ifade edilmektedir. Araştırmalar (Geiser & Santelices, 2007; Geiser, 2008), lise notlarının ya da lise başarısını ölçen sınavların öğrencilerin üniversitedeki performanslarını göstermede çoğunlukla çoktan seçmeli ya da kısa cevaplı sorulardan oluşan merkezi sınavlardan daha etkili olduğunu göstermektedir. Ancak, öğrencilerin bireysel not ortalamaları Ortaöğretim Başarı Puanı (OBP) olarak üniversite yerleştirme puanı hesaplanmasında dikkate alınmakta ve öğrencilerin üniversite yerleşme sıralamasını etkilemektedir. Bu araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin öğrencilerini mağdur etmemek için öğretmenlerin ölçme değerlendirme süreçlerini değiştirme eğiliminde olduğunu göstermektedir. Bu anlamda, öğretmenlerin sınavların içeriklerini ve biçimlerini üniversite sınavına uyumlu hale getirdikleri, getirmeyen öğretmenlerin ise öğrencilerle çatışma yaşadığı anlaşılmaktadır.

Görüşme yapılan yöneticiler, öğretmenler ve veliler okulda düzenlenen sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerin öğrencilerin yeteneklerini keşfetmelerine yardımcı olduğunu, sosyalleşmelerini desteklediğini ve öğrencilerin sınav stresini azalttığına inandıklarını belirtmişlerdir. Ancak, okuldaki eğitim programının yoğunluğu nedeniyle öğrencilerin sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlere katılımında üniversite sınavına hazırlık sürecinde bir düşüş yaşandığı ifade edilmektedir. Dershanelerin kapatılmasının gerekçelerinden biri de dersane ve okul arasında zamanlarını geçiren öğrencilerin sosyal hayata zaman ayıramamalarıdır (TED, 2014). Dershanelerin kapatılmasının öğrencilerin bu tür sosyal faaliyetlere katılmaları için yetersiz kaldığı anlaşılmaktadır. Çocuklar sosyal, sportif ve sanatsal tüm etkinliklerden uzaklaşarak birer test makinesine dönüşmektedir (TED, 2014). Meslek lisesinde son sınıf öğrencilerin sosyal ve sportif faaliyetlere katılımında bir değişiklik yaşanmazken diğer okullardaki öğrencilerin bu tür faaliyetlere katılımında yaşanan düşüş, öğrencilerin sınava yükledikleri anlam ile davranışlarının farklılaşması arasında bir bağlantı olduğunu göstermektedir. Bu noktadan hareketle, üniversiteye yönelik hedeflerin artması ile birlikte merkezi sınavların öğrencilerin davranışlarına olumsuz yansımalarının arttığı çıkarımında bulunulabilir.

Kelecioğlu (2002) özellikle lise son sınıf öğrencilerinin üniversite sınavına yönelik yaptıkları çalışmaların okul derslerine devamı ve çalışma zamanını azalttığını belirtmektedir. Yönetmelikte yapılan değişiklik ve okul kursları sayesinde devamsızlıklar azalsa da üniversite sınavlarına hazırlık sürecinde

öğrencilerin devamsızlık haklarını özellikle sınav öncesi günlerde hâlâ sonuna kadar kullandıkları anlaşılmaktadır. Katılımcılar, dersanelerin kapatılması ile birlikte üniversite sınavlarına hazırlık sürecinin okullarda yoğunlaşması sonucunda öğrencilerin geçmiş yıllara göre okullarına daha fazla bağlandıklarını düşünmektedirler.

Araştırma sonuçlarından, TED (2014) raporunda belirtildiği gibi, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı öğretmenlerin sınav merkezli eğitim verme, hızlı ve etkili soru çözme, zaman yönetimi gibi konulara odaklanamadığı anlaşılmaktadır. Bu durum, daha önce dersane deneyimi olan öğretmenlerin kendilerini destekleme ve yetiştirme kursları verme açısından daha yeterli görmelerine neden olmuştur. Ayrıca, destekleme ve yetiştirme kurslarında öğretmenlerin, öğrencileri üniversite sınavlarına hazırlamak için dersane mantığıyla çalışma yapmaya yöneldikleri görülmektedir.

Katılımcılar, öğrencilerin ücret ödemedikleri için destekleme ve yetiştirme kurslarını ciddiye almadıklarına ve devamsızlık yaptıklarına inanmaktadır. Alanyazında “gölge eğitim sistemi” olarak kavramsallaştırılan dersaneler öğrenci ve veliler tarafından başarının sırrı olarak algılanmaktaydı. Dolayısıyla aileler genellikle çocuklarına daha iyi bir gelecek sunmak için onları bu imkândan mahrum bırakmak, dersane için yapacakları harcamaları çocuklarının geleceği için bir yatırım olarak görmekteydiler (Tansel & Bircan, 2006). Dersanelerin kapanmasıyla birlikte öğrencilerin temel liseye geçiş yapmasının nedenlerinden biri olarak da velilerin ücretini ödediklerinde daha kaliteli bir eğitim alacaklarına yönelik varsayımlarının sürdüğü görülmektedir. Yapılan görüşmelerden, ödenen ücret ile alınan hizmetin kalitesinin artacağı varsayımının eğitim alanında ciddi sorunlar meydana getirebileceği anlaşılmaktadır. TED (2014) raporlarında maddi olanakları uygun olan ailelerin giderek daha fazla özel okullara yönelmesi ile birlikte eğitim sisteminde fırsat eşitliği ve sosyal adaleti bozmayacak biçimde önlemler alınması gerektiğine dikkat çekilmektedir. Merkezi sınavlar sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin aleyhine, avantajlı öğrencilerin de lehine durumlar ortaya çıkarabilmektedir. Aile kaynaklı ekonomik yetersizlikleri telafi etmek için okulda yeterli destek sağlanamazsa, sınava yeterince hazırlanamayan, motivasyon sağlayamayan, çoktan seçmeli test çözme tekniklerini öğrenemeyen öğrenciler için sınavlarda başarısızlık kaçınılmaz hale gelebilecektir (Paris & McEvoy, 2000). Görüşmeler, devlet okullarının sadece sosyoekonomik açıdan alt seviyede bulunan ailelerin çocuklarını gönderdiği kurumlar haline dönüşebileceğine işaret etmektedir.

4.2. Örgüt İçi Bireyler Arası İlişkiler Boyutu

Araştırmalar sınavlarla okullardaki öğrenci zorbalığı arasında ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Hazel (2010), öğretmenlerin daha çok sınavlara odaklanmasından dolayı öğrencilerin sınıftaki davranışları ile ilgilenemediklerini, bu durumun da akran zorbalığını arttırdığına dikkat çekmektedir. Ayrıca, okul genelinde merkezi sınavlara hazırlığın eğitimin odak noktası haline gelmesiyle, öğretmenler öğrencilerin duygusal ihtiyaçları gibi diğer ihtiyaçlarını göz ardı edip

sadece akademik ihtiyaçlarını karşılamak için mücadele vermeye başlamaktadırlar (Hazel, 2010; Akt, Dawson, 2012). Aynı şekilde Berberoğlu ve Tansel (2014), merkezi sınavların rekabetçi yapısından dolayı öğrencilerin arasında karşılıklı güven duygusunu ve iş birliğini geliştirmenin imkânsız hale geldiğine işaret etmektedirler. Görüşmeler sırasında katılımcılar üniversiteye geçiş sisteminde öğrencilerin başarısı ya da başarısızlığının diğer arkadaşları ile ilişkilerine yansıdığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin davranışlarında yaşanan değişimin öğrencilerin üniversite sınavlarındaki hedefleri ile yakından ilgili olduğuna inanılmaktadır. Okullarda öğrenci davranışlarında görülen değişimlerin yüksek hedefleri olan ve olmayan öğrencilere göre farklılık gösterdiği katılımcılar tarafından ifade edilmektedir. Bu durumun nedeni olarak hedefi yüksek olan öğrencilerin üniversite sınavına hazırlık sürecinde daha fazla kaygı taşımaları, arkadaşları ile kendilerini daha fazla kıyaslamaları görülmektedir. Öğrencilerin üniversite hedefleri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi meslek lisesinde gözlemlenen öğrenci davranışları da desteklemektedir. Meslek lisesinde lise son sınıf öğrencilerin davranışlarında herhangi olumsuz bir değişikliğe neden olmadığını belirtmişlerdir.

Buyruk (2014), merkezi sınavların öğretmenlerin performans göstergesi olarak değerlendirilmesinin okullarda rekabete yol açtığını belirtmektedir. Görüşmelerde, daha önce yönetim tarafından ya da kendi istekleri doğrultusunda sınıfları ve ders programları belirlenen öğretmenlerin, ilk defa destekleme ve yetiştirme kurslarında öğrenciler tarafından seçilmelerinin aralarındaki ilişkileri olumsuz yönde etkilediği dile getirilmektedir. Ayrıca, öğrencilerin sınav başarısına göre öğretmenlerin ve okulların karşılaştırılması ve sıralanması velilerin performansına göre okul ve öğretmen tercihi yapmalarına yol açmaktadır (Buyruk, 2014). Öğretmenlerin merkezi sınavlara hazırlama anlamındaki yaklaşımlarının merkezi sınavlara hazırlık sürecinde velilerin yöneticilerden belli öğretmenlerin çocuklarının dersine girmesi yönündeki beklentilerini ve taleplerini ortaya çıkardığı ifade edilmektedir.

Togut (2004), merkezi sınavlarda öğrenci performansı arttıkça öğretmen memnuniyetinin de arttığına dikkat çekmektedir. Görüşmeler üniversite sınavlarına hazırlık sürecinde başarıya yönelik değerlerin öğrenciler ve öğretmenlerin ilişkilerinde belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Öğrencilerin, sınavda soru çıkan derslerin öğretmenleri ve destekleme kursunda görev alan öğretmenleriyle aralarında olumlu ilişkiler geliştirdiği ifade edilmektedir.

Görüşmeler, dershanelerin kapatılması ile üniversite sınavına hazırlık anlamında oluşan boşluğu kapatmak için okullarda destekleme ve yetiştirme kurslarının açıldığını göstermektedir. Görüşme yapılan okullardaki yöneticilerin planlama ve uygulama süreçlerinde velilerle ve öğretmenlerle işbirliği içerisinde katılımcı bir yönetim yaklaşımını benimsedikleri ifade edilmektedir. Okullarda destekleme ve yetiştirme kurslarının açılması ile öğretmenlerin öğrencilerin sınavlara hazırlık ihtiyacını karşılamak üzere çalışma yapmaya yönelecekleri, okullarda öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte öğretmenlerin

bulduğunu fakat talebin artması halinde sayılarının yetersiz kalacağı öngörülmektedir (TED, 2014, s. 190). Görüşmelerden, destekleme ve yetiştirme kurslarında görev almak isteyen kadrolu öğretmen bulunmaması halinde başka okullardan gelen öğretmenler ile kurslar açıldığı anlaşılmaktadır. Birinci yılın sonuna doğru kurslarda görev alan öğretmenler, çok yoruldukları için görev almak istemediklerini ya da görev alsalar bile sorumluluklarını azaltacaklarını ifade etmektedirler.

Öğrenciler arası rekabetin çok öğrenci kontenjanının az olduğu ülkelerde merkezi sınavların kayırmacılığı önlediği ve fırsat eşitliğini arttırdığı düşünülmektedir. Ancak merkezi sınavlar okul eğitiminin önüne geçmektedir (Günay & Gür, 2009). TED (2005) sonuç raporunda, üniversite sınavında soru çıkmayan derslerin öğrenciler tarafından gereksiz görülmesine dikkat çekilmektedir. Vogler ve Virtue (2007) eğitim programında yer almasına karşın sınavlarda yer almadığı için öğretmenlerin pek çok konuyu göz ardı ettiğini belirtmektedirler. Aynı şekilde, Ryan ve Brown (2005, s. 365) öğretmelerin merkezi sınavlarda yer almayan temel konuları atlayacak biçimde derslerini planlamak zorunda bırakıldıklarını, bu nedenle proje, deneyler, kütüphane araştırması, kompozisyon yazma gibi çalışmalarını atladıklarını belirtmektedirler (Akt. Dawson, 2012). Araştırma kapsamında yapılan görüşmeler bu durumun devam ettiğini göstermektedir. Görüşmelerden üniversite sınavlarına hazırlık sürecinde öğrencilerin kendi alanları dışında kalan derslerle ilgili olumsuz varsayımlara sahip oldukları ortaya çıkmaktadır. Merkezi sınavlarda soru çıkmayan dersleri öğrencilerin önemsiz ve zaman kaybı olarak gördükleri anlaşılmaktadır.

Grant (2004), öğretmenlerin merkezi sınavların sonuçları ile ilgili endişeleri arttıkça eğitim kalitesinin bozulduğunu belirtmektedir çünkü öğretmenler rutin bir öğretim metodu belirleyerek testi nasıl çözeceklerini öğretmeye odaklandıklarından toplumsal ve kültürel konulara zaman ayıramadıklarını belirtmektedir. Görüşmelerde öğretmenler öğrencileri hayata hazırlama açısından okulda yaptıkları işin önemine inandıklarını, davranışlarıyla, tutumlarıyla onlara rol model olmaya çalıştıklarını, kendi tecrübelerinden örnekler vererek onlara yol göstermeye çalıştıklarını fakat merkezi sınavların eğitim sistemimizin odak noktası haline gelmesi sonucunda öğrencileri hayata hazırlama açısından eğitimden çok öğretime zaman ayırmak zorunda kaldıklarını dile getirmektedirler.

4.3. Örgüt-Çevre İlişkileri Boyutu

Schein (2002) tarafından geliştirilen örgüt kültürü modeline göre, örgüt, dış çevreye uyum sürecinde amaçlarını, değerlerini ve fonksiyonlarını açıkça ya da üstü kapalı olarak çevreye duyurmalı, bunları çevreye benimsetmek için çaba göstermelidir (Akt. Eren, 2004). Okul kültürünü en yakından ilgilendiren çevreyi veliler oluşturmaktadır. Öğrenci velileri, okulun kültürünü tanıdıkları ölçüde okula sahip çıkarlar. Görüşme yapılan okullarda, velilere üniversite sınavına hazırlık sürecinde okulun amaç, hedef ve faaliyetlerini anlatmak, aynı zamanda

onların beklentilerini anlayarak gerekli düzenlemeleri gerçekleştirmek için veli toplantıları düzenlendiği görülmektedir. Okul kültürü içinde bulunduğu sosyoekonomik ve coğrafi koşullardan etkilenir (Özdemir, 2006). Düşük sosyoekonomik çevreden gelen öğrencilerin velileri ile iletişim kurmada yaşanan sorunlara özellikle meslek lisesinde dikkat çekilmektedir.

Yönetici ve öğretmenler okulları ile ilgili bir girişimde bulduklarında yapısal ya da ekonomik bir engelle karşılaştıklarına, Bu nedenle özel okullarının karşısında daha güçsüz konuma düştüklerine dikkat çekmektedirler. Devlet okullarının önündeki engeller özel okullarda olmadığından, bu durumun velilerin okul tercihlerini özel okulların lehine çevirdiği dile getirilmektedir.

Dershanelerin kapatılması ile oluşan boşluğun okullarda nasıl doldurulacağını netleşmemesi, temel liselerde oluşacak kontenjan boşlukları dikkate alınarak bu okullara geçiş yapacak olan öğrencilere eğitim –öğretim desteği verilmesi geçiş sürecini hızlandırmıştır (TED, 2014). Araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmelerde dershanelerin kapatılması, temel liselerin açılması ve bu liselerin teşvik kapsamına alınması ile birlikte ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin temel liselere geçiş yaptığı belirtilmektedir. Temel liselere dönüşüm sürecinde standartlarda tanınan esnekliğin, velilerin bu liseleri dershanelerin devamı olarak görmelerine neden olduğu anlaşılmaktadır.

Marchant (2004), okulların öğrencilerin merkezi sınavlarda elde ettiği başarıdan sorumlu tutulduklarını, öğrenciler yüksek puanlar aldığında toplum tarafından yüceltildiklerini, öğrenciler düşük puan aldıklarında ise sıkıntı yaşadıklarını belirtmektedir. Destekleme ve yetiştirme kursları açarak velilerin güvenini kazanan okullarda daha az sayıda öğrencinin temel liselere geçiş yaptığı, güveni sağlayamayan okullarda ise çok sayıda öğrencinin geçiş yaptığı anlaşılmaktadır. TED Raporunda (2014), merkezi sınav anlayışının devam ettiği bir eğitim sisteminde dershanelerin kaldırılması ve hazırlık kurslarının okullar tarafından üstlenilmesi sonucunda okulların sadece akademik bilgi veren kurumlara dönüşerek dershaneleşme tehlikesi ile karşı karşıya kalacaklarına dikkat çekilmektedir. Görüşmelerde, yöneticiler mevcut öğretmen kadrosu ile birlikte mücadeleye girerek üniversite sınavlarına hazırlık açısından okullarında dersane sistemi gibi çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, asıl eğitimin okulda verildiğine inanan yöneticilerin ve öğretmenlerin, okulların dershaneden dönüşen temel liseler karşısında daha başarılı olacağına inandıkları görülmektedir.

Araştırma kapsamında yürütülen görüşmelerden, üniversiteye geçiş sisteminin velilerin ve öğrencilerin ortaöğretim kurumları ile ilgili tercihlerinde önemli bir rol oynadığı anlaşılmaktadır. Okulların tercih edilebilirlikleri üniversiteye geçiş ve meslek edindirmeye yönelik beklentilere cevap verebilmelerine göre artmakta ya da azalmaktadır. TED Raporunda (2010, s. 6), “öğrencilerin liselere yerleştirilmesinde tercihlerin sadece puana dayalı bir eleme ile sınırlandırılması yerine etkili bir rehberlik sisteminin nasıl geliştirilebileceği ve bireylerin ilgi ve yeteneklerine uygun biçimde yönlendirilmelerinin nasıl sağlanacağı ile ilgili çalışmalar gerçekleştirilmesi gerektiğine” dikkat çekilmektedir. Öğrencilerin ortaöğretim kurumlarını tercih ederken TEOG sınav

sonuçlarına göre il bazında oluşmuş başarı algısına göre sıralanan okullara yerleştikleri ifade edilmektedir. Ortaöğretim kurumlarını tercih etmede benimsenen bu yaklaşımın öğrencilerin mesleki hedefleri ile ilgili olmadığı, daha çok akademik başarı odaklı bir sıralama olduğu vurgulanmaktadır. Görüşmelerden, öğrencilerin ilgi, beceri ve yeteneklerine göre mesleki bir yönlendirme sistemi bulunmadığından dolayı, öğrenciler merkezi sınavlarda elde ettikleri sıralamaya göre kendilerini en iyi bir üst eğitim kademesine taşıyacağını inandıkları kurumlara yerleştikleri anlaşılmaktadır. Merkezi sınavların okul kültürüne yansımalarından çıkarılabilecek sonuçlara uygun olarak aşağıdaki öneriler ortaya konabilir:

-Üniversiteye geçiş sisteminde tamamen merkezi sınavlara yönelik bir sistemi benimsemek yerine olgunluk ya da lise bitirme sınavları uygulanabilir.

-Özellikle sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde ve okullarda açılan kurslar için okullara ek bütçe sağlanarak kursların verimliliği artırılabilir. Özel okullar karşısında devlet okullarının tercih edilebilirliğini arttırmak, eğitimde sosyal adaleti ve fırsat eşitliğini sağlamak adına devlet okullarının fiziki şartlarının iyileştirilmesi, kaliteli eğitim için gerekli malzeme ve donanımın sağlanması, öğretmen yeterliliklerinin artırılması gerekmektedir.

-Yükseköğretime geçişte okul başarısının dikkate alındığı bir sistemde, adaletsiz ölçme değerlendirme önüne geçmek için öğrencilerin aldığı notlar Bakanlık tarafından e-okul üzerinden ve görevlendirilecek yetkililer tarafından sıkı bir biçimde denetlenmelidir.

-Öğrencilerin ortaöğretim hayatları boyunca katıldıkları okul içi ve okul dışı sosyal ve sportif faaliyetlerin yükseköğretime geçişte dikkate alınması ile öğrencilerin bu tür faaliyetlere katılımı desteklenebilir.

-Okullardaki rehberlik ve danışma servislerinin öğrencileri tanıma, yönlendirme, yerleştirme ve izleme faaliyetleri gerçekleştirerek kariyer danışmanlığı konusunda daha etkin hale getirilmesi için gerekli zemin hazırlanabilir.

-Mesleki ve teknik eğitime yönelmeyi teşvik edecek düzenlemeler gerçekleştirilmelidir. Mesleki ve teknik eğitimin yeniden yapılandırılması sayesinde üniversiteye yönelik talep azaltılarak aynı zamanda kalifiye ara eleman yetiştirilmesi sağlanabilir.

5. KAYNAKLAR

- Amrein, A. L., & Berliner, D. C. (2003, February). The effects of high-stakes testing on student motivation and learning. *Educational Leadership*, 60(5), 32-38.
- Aslan, M., Özer, N., & Bakır, A. (2009). Okul kültürüne ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri: nitel bir araştırma. *İlköğretim Online*, 8(1): 268-281. 04.03.2016 tarihinde <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000038203> adresinden alınmıştır.
- Aylar, E. (2007). *Lise öğrencilerinin eğitimde eşit(siz)liğe ilişkin kavrayışlarının çözümlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A. (2008). *Örgüt Mecazları*, Ankara: Ekinoks Yay.
- Berberoğlu, G., & Tansel, A. (2014). Does private tutoring increase students' academic performance? Evidence from Turkey. *International Review of Education*, 60(5), 683-701. 03.05.2016 tarihinde <http://ftp.iza.org/dp8343.pdf> adresinden alınmıştır.
- Buyruk, H. (2009). Yükseköğretime geçiş sorunsalı. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 7(26), 69-88.
- Buyruk, H. (2014). Öğretmen performansının göstergesi olarak merkezi sınavlar ve eğitimde performans değerlendirme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 28-42.
- Dawson, H. S. (2012). *Teachers' motivation and beliefs in a high-stakes testing context*. Yayınlanmamış doktora tezi, The Ohio State University. 02.05.2016 tarihinde https://etd.ohiolink.edu/rws_etd/document/get/osu1338399669/inline adresinden alınmıştır.
- Demirtaş, Z. (2010). Liselerde okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 208-223.
- Doğan, B. (2012). *Örgüt kültürü*, İstanbul: Beta Yay.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*, İstanbul: Beta Yay.
- Geiser, S. (2008). *Back to the basics: in defense of achievement (and achievement tests) in college admissions*. Research and Occasional Paper Series, Center For Studies In Higher Education, University of California, Berkeley. 02.10.2016 tarihinde <http://www.learningace.com/doc/1650872/c6957d71a29f647ce4b75c452faa6687/geiserpaper> adresinden alınmıştır.
- Geiser, S., & Santelices, M. V. (2007). *Validity of high school grades in predicting student success beyond the freshman year: High school records vs. standardized tests as indicators of four-year college outcomes*. Research and Occasional Paper Series, University of California, Berkeley. 02.10.2016 tarihinde http://www.cshe.berkeley.edu/sites/default/files/shared/publications/docs/ROPS.GEISER_SAT_6.13.07.pdf adresinden alınmıştır.
- Grant, C. (2004). Oppression, privilege, and high-stakes testing. *Multicultural perspectives*, 6(1), 3-11.
- Günay, D., Gür, B. S., & Bircan, İ (Ed.) (2009). Dünyada üniversiteye giriş sistemleri ve ÖSS. *Türkiye'nin 2023 vizyonunda üniversiteye giriş sistemi* (s. 234-243), Ankara: Atılım Üniversitesi.
- Gür, B. S., & Çelik, Z. (2009). *Türkiye'de milli eğitim sistemi: yapısal sorunlar ve öneriler* (Rapor No. 1), Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.

- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi, teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Nobel.
- İpek, C. (1999). Resmi liseler ile özel liselerde örgütsel kültür ve öğretmen öğrenci ilişkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Jones, K. (2004). A balanced school accountability model: an alternative to highstakes testing. *Phi Delta Kappan*, 85(8), 584-590.
- Kelecioğlu, H. (2002). Ortaöğretim öğrencilerinin üniversiteye giriş sınavları ve sınavın öğrenimlerine etkisi hakkındaki görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23,135-144.
- Köse, M. R. (1999). Üniversiteye giriş ve liselerimiz. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 51-60.
- Marchant, G. (2004). What is at stake with high stakes testing? A discussion of issues and research. *Ohio Journal of Science*, 104(2), 2-7.
- Marion, S. F., & Sheinker, A. (1999). *Issues and consequences for state level minimum competency testing programs* (Wyoming Report, 1), National Center on Educational Outcomes, University of Minnesota, Minneapolis. 05.05.2016 tarihinde <https://nceo.info/Resources/publications/OnlinePubs/archive/AssessmentSeries/WyReport1.html> adresinden alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2011). *MEB 21. Yüzyıl öğrenci profili* (Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı Raporu). 06.12.2016 tarihinde http://www.meb.gov.tr/earged/earged/21.%20yy_og_pro.pdf adresinden alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2014a). Milli Eğitim Temel Kanunu İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, *Resmî Gazete*. 02.02.2016 tarihinde <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/03/20140314-1.htm> adresinden alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2014b). MEB Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi. 02.02.2016 tarihinde http://mevzuat.meb.gov.tr/html/orgundestek_1/orgundestek_1.html adresinden alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2015). 2015-2016 Öğretim Yılı Eğitim ve Öğretim Desteği Başvuru ve Yerleştirme e-Kılavuzu. 02.02.2016 tarihinde http://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_07/31053059_ekilavuz.pdf adresinden alınmıştır.
- Özan, M. B., & Demir, C. (2011). Farklı lise türlerine göre öğretmen ve öğrencilerin okul kültürü metaforu algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 106-126.
- Özdemir, A. (2006). Okul kültürünün oluşturulması ve çevreye tanıtılmasında okul müdürlerinden beklenen ve onlarda gözlenen davranışlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 411-433.
- Paris, S. G., & Mc Evoy, A. P. (2000). Harmful and enduring effects of high-stakes testing. *Issues in Education*, 6(1-2), 145-159.

- Sarıer, Y. (2010). Ortaöğretime giriş sınavları (OKS-SBS) ve PISA sonuçları ışığında eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 107-129.
- Schein, H. (Ed.) (1990). Organizational culture. *American Psychologist*, 45(2), 109-119.
- Shepard, L. (2002). The hazards of high stakes testing. *Issues in Science and Technology*, 19(2), 53-58.
- Şimşek H., & Yıldırım A. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı), Ankara: Seçkin.
- Tansel, A., & Bircan, F. (2006). Demand for education in Turkey: a tobit analysis of private tutoring expenditures. *Economics of Education Review*, 25(3), 303-313.
- Togut, T. D. (2004). High-stakes testing: educational barometer for success, or false prognosticator for failure. Hartfield, VA: Harbor House Law Center, Inc. 06.07.2016 tarihinde <http://harborhouselaw.com/articles/highstakes.togut.htm> Google Scholar adresinden alınmıştır.
- Türk Eğitim Derneği (2005). *Türkiye’de üniversiteye giriş sistemi araştırması*, Ankara. 15.02.2016 tarihinde <http://portal.ted.org.tr/yayinlar/180dk.pdf> adresinden alınmıştır.
- Türk Eğitim Derneği (2010). *Ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sistemi*, Ankara. 05.01.2016 tarihinde <http://portal.ted.org.tr/yayinlar/ortaogretimeveyuksekogretimegecissistemi.pdf> adresinden alınmıştır.
- Türk Eğitim Derneği (2014). *2014 eğitim değerlendirme raporu*. Ankara. 05.01.2016 tarihinde <http://portal.ted.org.tr/yayinlar/2014-egitim-degerlendirme.pdf> adresinden alınmıştır.
- Türk Eğitim Derneği (2016). *Dershanelerin eğitim sistemindeki yeri, işlevi ve dönüştürülme süreci*, Ankara. 10.03.2016 tarihinde <http://www.ted.org.tr/TR/Genel/BelgeGoster.aspx?F6E10F8892433CFFA79D6F5E6C1B43FFBB89BF54D3DDD6B9> adresinden alınmıştır.
- Vogler, K. & Virtue, D. (2007). Just the facts, Ma’am: teaching social studies in the era of standards and high-stakes testing. *The Social Studies*, 98(2), 54-58.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

High stakes tests are in the centre of education systems. The aim of this study is to evaluate the reflections of high stakes tests on the cultures of secondary schools, in terms of artefacts, values and basic assumptions focusing on the cultural aspects of personal behaviour, interpersonal relations and relations with the community based on the opinions of principals, teachers and parents. The last changes related to the high stakes tests (such as the closure of the private teaching institutions or their transition into secondary private schools with exclusive rights, the opening of cost-free courses to support the students in the schools, financial incentives provided by the government for the students of private schools) are especially considered. It is important to find out the effects of the high stakes tests

on the visions, missions and performance of the high schools when there is no private courses but still high stakes tests. The following questions are asked:

1. What is the effect of the high stakes tests on the values of success?
2. What is the effect of the high stakes tests on administrative approach?
3. What is the effect of the high stakes test on the behaviours of students, teachers and administrators?
4. What is the effect of the high stakes tests on the interpersonal relations?
5. What is the effect of the high stakes tests on the relations of the school and its environment?

Method

This research has used the qualitative method and multiple case holistic design. The study group consists of teachers and administrators who work for the different state high schools and also of parents whose children prepare for the high stakes tests in 2015-2016 educational year. The interviewees are chosen with purposive sampling. The literature is searched and analysed to prepare the data collection tool. The cultural aspects to be studied are decided as aims and objectives, behaviours, relations in the school and with the environment. The data obtained has been subjected to descriptive analysis. The thematic framework is as follows:

1. Personal Behaviours
2. Interpersonal Relations
3. Relationship between School and Environment

Result and Discussion

In this study, aspects of organizational culture are handled in concrete to abstract, and superficial to deep layers.

1. Reflections of High Stakes Tests on Personal Behaviours

The results show that high stakes tests have importance on school culture in terms of ceremonies, stories and language. It is stated that students ranking the highest in the tests are honoured in special ceremonies and rewarded with gold coins. Ceremonies symbolize the value that success in high stakes tests is desired in the high school cultures. It is clear that high schools with high rates of university placement give more importance to such kind of ceremonies than the vocational and technical high schools.

The metaphors “race” and “competition” are commonly used to describe the process for entering a university. Students are defined as “rivals” and preparation process for the high stakes exams is defined as “memorizing standard data”. The metaphors used by the interviewee show that the system for transition to higher education creates a kind of competition culture in high schools.

In this study, teachers and administrators have defined “the successful students” as the students who are “target oriented, questioning, searching, analysing, actively participating, and participating in social, sport and cultural activities”. Thus, teachers and administrators emphasize that the system for

transition to higher education is far away evaluating the skills that students must have.

It is stated that teachers make concessions from their educational targets and concentrate on just transferring the course content to meet the expectations of school administrators, students and parents. The results show that teachers prefer multiple choice tests and adapt their course content to the high stakes tests to support their students during the preparation process. It is stated that private schools with a special status persuade the students to change their schools by promising high grades. Under these circumstances, teachers at state high schools behave more tolerantly in their evaluations than they were in the past. Teachers who teach at the cost-free courses at their schools believe that now they have taken more responsibility than the past years so they mention that they feel more stressed and under pressure feeling more tired.

Administrators, teachers and parents specifies that social, cultural and sport activities at schools help students to find out their skills and to socialize as well as lessening their stress. However, it is mentioned that students participation to such kind of activities fall substantially during the preparation process to the high stakes tests. Contrary to the other high schools, it is stated that there is no change in the participation of technical and vocational high school students to these activities.

The interviewee emphasise that teaching at school and preparing for the high stakes tests require different abilities and skills. Teachers state that the biggest problem in the cost free courses is student absenteeism and they believe that it results from the fact that students do not pay attention to courses which they do not pay.

2. Reflections of High Stakes Tests on Interpersonal Relations

The interviewees mention that the success or failure of the students affects their relations with their friends. The behaviour of successful students at high stakes tests towards their friends is defined as overwhelming openly or secretly". However, it is stated that there is no change in the behaviour of the technical and vocational high school students towards each other.

It is emphasized that students choosing their teachers at cost free courses results in rivalry among teachers. Teachers state that students have positive relations with the teachers whose course contents are included in the high stakes tests; whereas, they have negative relations with the teachers whose course contents are not included because the students start to consider such kind of courses as trivial and loss of time.

It is stated that school administrators have adopted a participatory approach in the planning and application of the cost free courses at schools. Besides, the administrators mention that they established a system in which all teachers enter different classes each educational year to prevent the demands of parents for the same teachers.

3. Reflections of the High Stakes Test on the Relationship between School and Environment

The results show that the high schools keep in touch with the parents through parents' meeting. The teachers and the administrators of technical and vocational

high school whose students come from low socio-economic background emphasize that they have difficulty in reaching the parents. In addition, it is stated that state schools have economic and structural disadvantages in presenting themselves to the community and becoming a centre of attraction against private schools.

The administrators and the teachers believe that their students changed their school and went to private schools because they felt stressed due to the vagueness after the closure of private courses. They state that the precautions to be taken by the schools were unclear, which also deepened the vagueness. Under these circumstances, the interviewees mention that they have taken the system of closed private courses as a model for preparing their students for the high stakes tests. The teachers state that they establish intimate relations with their students to keep them at their schools. They also state that the students who changed their schools are unhappy and they continue to keep in touch with their previous friends and teachers.



Okul Yöneticilerinin Göreve Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimini Gerçekleştirebilmelerine İlişkin Görüşleri

The View Of School Managers About The New Start-Up Primary School Teacher's Ability to Perform Classroom Management

Sibel GÜVEN¹, Çisem ÇELİK², Zafer ÖZKAN³

Öz: Okul yöneticilerinin göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimini gerçekleştirebilme düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla oluşturulan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Veriler, görüşme tekniği kullanılarak toplanmış betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Kahramanmaraş, Kars ve Çanakkale ilinde görev yapan 13 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular her bir bulguya ait frekans dağılımı verilmesi ile tabloleştirilmiştir. Araştırma bulgularına dayalı olarak, göreve yeni başlayan öğretmenlerin sınıf yönetiminde başarısız oldukları, etkili sınıf yönetimini gerçekleştirmelerinde cinsiyet önemli bir faktör olarak ele alınmadığı, okulun bulunduğu çevrenin sınıf yönetimini dolaylı olarak; okula gelen öğrenci profili, aile yapısı ve sosyo-kültürel farklar gibi özellikler bakımından etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Sınıf yönetimi, okul yöneticisi, yönetim

Abstract: This study which used survey method aim to determine the view of school managers about the new start-up primary school teacher's ability to perform classroom management. The data were analyzed by descriptive analysis technique, which was collected using interview techniques. The study group consists of 13 school managers working in Kahramanmaraş, İzmir, Ağrı, Kars and Canakkale. Findings obtained from the study are tabulated by giving frequency distribution of each finding. Based on the findings of the research results have been reached that teachers

¹Yrd. Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, e-posta: s_guven@comu.edu.tr

²YL öğrencisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, e-posta: cisemozcelik@hotmail.com

³YL öğrencisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, e-posta: zfrozkan1453@gmail.com

who are new to religion have failed in classroom management, gender is not considered as an important factor in implementing effective classroom management and the classroom management indirectly affected by where the school is located and student profile, family structure and socio-cultural differences

Keywords: *Classroom management, school manager, management*

1. GİRİŞ

İçinde bulunulan hızlı dönüşüm, her alanda olduğu gibi eğitim de büyük etkilere neden olmuştur. Eğitim klasik tanımından uzaklaşarak artık, çocuğun, bireysel özellikleri ve eldeki ortam, koşul ve olanaklar dahilinde önce kendisi daha sonra içinde yaşadığı toplum en sonra da dahil olduğu evrensel yapının etkin bir üyesi haline getirilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Toprakçı, 2008). Bu noktada da eğitim kurumlarının en önemlisi olan okullara düşen görev büyük bir önem taşımaktadır. Eğitim kurumlarının küreselleşen dünyanın gelişim ve değişim ritmine uygun bir yapı yakalayabilmesi ise yapılacak olan değişimin, sistemin en küçük birimi olan sınıfların ele alınarak gerçekleştirilmesi ile mümkün olacaktır (Çağlar, 2010). Sınıf, öğrencilerin yaşamında aileden sonra gelen eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği ve ikinci derecede önemli ilişkiler sistemidir.

Öğrencilerin ve öğretmenlerin zamanının büyük bir bölümü bu ortak yaşam alanında geçmektedir (Sadık, 2016). Sınıf, öğretme ve öğrenme davranışlarının gerçekleştiği, öğretmen ve öğrencinin yüz yüze bulunduğu ortamdır. Sınıfların karmaşık çalışma alanaları olduğu, sınıf içinde olayların; öğretime öğrencilerin gereksinimleri ve ilgileri konusunda sınırlı bir düşünme zamanı bırakacak kadar hızlı ve önlenemez biçimde geliştiği görüşü alan yazında sıkça yer almaktadır (Evertson & Emmer, 2013). Bu noktada iyi bir sınıf yönetimi, istenen öğrenci başarısının elde edilmesinde önemli bir adım olarak ele alınmaktadır. Sınıf yönetimi, sınıf yaşamında öğrenmenin gerçekleştiği bir çevrenin oluşturulabilmesi için gerekli olanakları, süreçleri, öğrenme düzeninin, öğrenme ortamının kurallarının belirlenmesi, sürdürülmesi, öğretmen ve öğrencinin etkin çalışmalarındaki engellerin en aza indirilmesi, öğretim zamanının uygun kullanılması, etkinliklerin öğrenciler tarafından belirlenerek katılımlarının sağlanması; sınıfta zamanın madde ve insan kaynaklarının etkin olarak yönetilmesi gibi süreçleri kapsamaktadır (Başar, 1997). Yapılan araştırmalar, sınıf yönetimine ilişkin etkinliklerin, öğrencileri kontrolden çok, eğitimin kalite ve sürekliliğini sağlamaya yönelik olmaları gerektiğini göstermektedir (Brophy, 1988). Sınıfın iyi yönetilmesi, eğitimde başarılı olmak için ilk adım olarak kabul edilmektedir (Demirel, 2000). Etkili bir sınıf yönetimi, sınıf kurallarının belirlenmesi, geliştirilmesi, öğretmenin liderlik özellikleri, sınıfta iletişim, motivasyon ve yönetimi, sınıf içinde zaman kullanımı, sınıfın örgütlenmesi, ve öğrenme ortamının oluşturulma gibi çok geniş bir bilgi ve beceri alanını kapsamaktadır. Bütün bu alanlar birbiriyle binişik ve birbirini etkiler durumdadır (Arı & Saban, 1999).

Eğitim kurumunda okulların eğitim-öğretim sürecinin hedeflerine ulaşabilmesi, eğitim-öğretim programı kadar bu programı uygulayan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimini ne ölçüde gerçekleştirdiğine de bağlıdır. Unutmamak gerekir ki sınıf yönetiminin en etkili ögesi öğretmendir (Skelton ve Playfoot, 1995). Bu nedenle bu araştırma, göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimini gerçekleştirebilme düzeylerine ilişkin yeterliliklerini arttırmaları yolunda eksikliklerinin ortaya koyulabileceği üzerine temellendirilmiştir. Ayrıca, bu araştırma, okul müdürlerinin görüşleri doğrultusunda öğretmenlerin sınıf yönetimini gerçekleştirebilme düzeylerini ortaya koyması bakımından diğer araştırmalardan farklılaşmaktadır. Bu da araştırmayı diğer yapılan araştırmalardan farklı bir noktaya getirerek özgünleştirmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Problem Durumu

Okul yöneticilerinin göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimini gerçekleştirebilme düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla oluşturulan bu araştırmada, araştırmanın amacına uygun olarak problem cümlesi “Okul yöneticilerinin göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimini gerçekleştirebilme düzeylerine ilişkin görüşlerini nelerdir?” olarak belirlenmiştir.

2. YÖNTEM

Okul yöneticilerinin göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimini gerçekleştirebilme düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacı ile bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaç edinen araştırmalar için uygun bir modeldir (Karasar, 2006). Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır.

2.1. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kahramanmaraş ili Dulkadiroğlu ve Türkoğlu ilçesi, İzmir ili Tire ilçesi, Ağrı ili Patnos İlçesi, Kars ve Çanakkale ilinde görev yapan 13 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin katılımcı özellikleri tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların özellikleri

Katılımcıların Özellikleri		f
Cinsiyet	Kadın	2
	Erkek	11
Kıdem	1-5 yıl	5
	5-10 yıl	4
	10-15 yıl	0
	15 ve üstü	4
Toplam		13

Tablo 1’de araştırmaya katılan okul müdürlerinin katılımcı özelliklerine ait bulgulara yer verilmiştir. Tablo 1’e göre, cinsiyet dağılımı incelendiğinde okul müdürlerinin 11’inin erkek ve 2’sinin kadın olduğu görülmektedir. Ayrıca okul müdürlerinin kıdem durumlarına ilişkin bulgularının dağılımının ise 1-5 yıl kıdeme sahip okul müdürlerinin 5 kişi, 5-10 yıl kıdeme sahip okul müdürlerinin 4 kişi ve 15 yıl ve üstü kıdeme sahip okul müdürlerinin ise 4 kişi olduğu görülmektedir.

2.2 Veri toplama araçlarının hazırlanması

Araştırmada, araştırmanın amacına uygun olarak araştırmacılar tarafından görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların özelliklerine ilişkin cinsiyet ve kıdem değişkinlerine yer verilmiştir. Görüşme formunun ikinci bölümünde ise araştırmanın alt amaçlarını içeren 7 soru bulunmaktadır. Sorular aşağıda sıralanmıştır:

- Sizce öğretmenlerin etkili sınıf yönetimini sağlama becerileri nelerdir?
- Sizce öğretmenlerin sınıf yönetimindeki başarıları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- Okulun bulunduğu çevrenin sınıf yönetiminde etkisi var mıdır? Cevabınız evet ise neden?
- Sizce öğretmenlerin sınıf yönetimi başarıları görev yaptıkları sınıf düzeyi ve sınıf mevcuduna göre farklılaşmakta mıdır? Cevabınız evet ise neden?
- Okulun bulunduğu çevrenin sınıf yönetiminde etkisi var mıdır? Cevabınız evet ise neden?
- Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Cevabınız evet ise neden?
- Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki sorunlarına ilişkin getirilecek çözümler sizce nelerdir?
- Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenleri, sınıf yönetimi konusunda size ne sıklıkla başvurmaktadır?

Görüşme formunun iç geçerliğini sağlamak için görüşme formu, bir uzmana inceltirilmiş ve forma son şekli verilmiştir. Nitel araştırmalarda iç geçerlik, araştırmacının ölçmek istediği veriyi, kullandığı araç ya da yöntemle gerçekten ölçüp ölçemeyeceğine ilişkindir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Soru

maddelerinin geçerliği saptamak için, alanı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi olan alan uzmanından dökümleri inceleyerek sorulan soruların açık ve anlaşılır olup olmadığını, ele alınan konuyu kapsayıp kapsamadığını ve gerekli olan bilgileri sağlama olasılığını da düşünerek, kontrol etmesi istenmiştir.

2.3. Verilerin analizi

Araştırmada veriler görüşme tekniği kullanılarak toplanmış betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniği olarak tanımlanan görüşme, sosyal bilimlerde en çok kullanılan araştırma yöntemlerinden biri olma özelliği taşımaktadır (Karasar 2006). Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür (Yıldırım & Şimşek, 2008). Betimsel analizde araştırmacı araştırma sorularından, araştırmanın kavramsal çerçevesinden ya da görüşme ve gözlemlerde yer alan boyutlardan hareket ederek veri analizi için bir çerçeve oluştururken, bu aşamadan sonra araştırmacı düzenlemiş olduğu verileri tanımlar. Bunun için gerekli yerlerde doğrudan alıntılara da başvurmak zorunda kalabilir. Bu sürecin sonunda araştırmacı tanımlamış olduğu bulguları açıklar, ilişkilendirir (Akt.; Özdemir, 2011). Araştırmada her bir katılımcının sorulara verdiği cevaplar doğrudan alıntılar şeklinde verilmiştir. Hiç bir imla ve dil bilgisi hatası düzeltme yoluna gidilmemiştir. Katılımcıların öznel bilgileri gizli tutulmuş cinsiyeti ve kaç nolu katılımcı oldukları (E, M1) şeklinde harflendirme yolu ile gösterilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak katılımcıların araştırma sorularına verdikleri cevapların bulgularına yer verilmektedir.

3.1 Okul müdürlerinin öğretmenlerin etkili sınıf yönetimini sağlama biçimlerine ilişkin görüşlerine yönelik bulgular

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin etkili sınıf yönetimine ilişkin görüşleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Okul müdürlerinin öğretmenlerin etkili sınıf yönetimini sağlama biçimlerine ilişkin görüşleri

	f
Öğrenci seviyesinde bir ders anlatımı ile sağlar	3
Öğrenci profiline göre planını önceden hazırlayarak sağlar	3
Sınıf içinde doğru bir disiplin elde etmelidir	1
Sınıfında öğrencilerle iletişimini iyi tutmalıdır	3
Keyifli ders anlatmalıdır	1
Örencinin olumlu davranışını öne çıkartıp pekiştirç kullanmalıdır	1
Kendisini ve dersi sevdirek öğrenciyi derse katmalıdır	2

Öğretmen öncelikle öğrencisini tanımalıdır	2
Tüm öğrencilerin dikkatini kendisinde toplayabilmelidir	2
Ses ve mimiklerini çok iyi kullanmalıdır	2
Öğrencilerin dikkatini çekecek materyaller kullanmalıdır	1
Öğretmenlerin deneyimli olması önemlidir	1
Sınıfa uygun yöntem ve teknik seçme	1
Öğrencinin güvenini kazanmalıdır	1
Ödül ve cezayı yerinde kullanmalıdır	2
İstikrarlı ve ilkel olmalıdır	3
Giyim, hal ve hareketleri ile öğrenci-veli gözünde ciddi olmalıdır	1
Öğrenci ve velilere karşı mesleğini önemseydiğini göstermelidir	1
Enerjisini sınıfa yansıtabilmesiyle doğru orantılıdır	1
Öğrencilerle birlikte demokratik bir şekilde sınıf kurallarını belirleyerek	1
Toplam	33

Okul müdürlerinin etkili sınıf yönetiminin nasıl olması gerektiği görüşlerine bakıldığında farklı görüşlerin ortaya çıktığı görülmektedir. Tablo 2'ye göre, okul müdürlerinden çoğu, öğretmenlerin öğrenci seviyesine inerek ders anlatması gerektiğini, öğrenci profiline uygun hazırlık yapması, iyi iletişim kurması ve istikrarlı ve kararlı davrandığı takdirde sınıf yönetimini daha kolay sağlayacağını düşünmektedirler. Okul müdürlerinin bazıları ise etkili sınıf yönetiminin gerçekleşmesi için öğretmenlerin; dersi sevdirmesi, kendisini tanıması, öğrencinin dikkatini toplaması ve mimiklerini, ses tonunu çok iyi kullanması gerekliliği üzerine durmuşlardır. Okul müdürlerinin çok azı ise öğretmenlerin dozunda olacak şekilde ödül ve cezayı kullanması gerektiği, bununla beraber öğretmenlerin sınıf içi kuralları öğrenciyle birlikte belirlediği takdirde sınıf yönetiminin daha kolay olacağı görüşünü dile getirmişlerdir. Okul müdürlerinin öğretmenlerin etkili sınıf yönetimini sağlama biçimlerine ilişkin görüşlerine yönelik düşüncelerinin bazıları aşağıda verilmiştir.

“Bence etkili bir sınıf yönetimi öğretmenin enerjisini sınıfa yansıtabilmesiyle doğru orantılıdır. Öğrencilerine sevgiyle yaklaşan bir öğretmen öğrencinin gözünde değerini gittikçe arttıracaktır. Öğretmenin uyarıları bu sayede daha etkili ve kalıcı olacaktır. Etkili ve kalıcı bir sınıf yönetimi için öğrencinin de bir birey olduğu unutulmamalıdır.” (K, M5)

“Öğretmen işe önce öğrencisini tanıyarak başlamalıdır. Öğrencileriyle iletişim kurarken jest ve mimiklerini kullanmalıdır. Öğretmen anlatım yaparken yönetimde etkili olmak için öğrencinin seviyesine uygun nitelikteki bilgileri açık ve net bir şekilde aktarabilmeli, tüm öğrencilerin dikkatini kendinde toplamayı başarabilmeli. Bunun için de öğrencinin dikkatini çekebilecek öğrenmesini kolaylaştıracak nitelikte materyal kullanılmalı. Bu sayede hem öğrencilerin hepsini aktif kılmış hem de etkili sınıf yönetimi sağlamış olur.” (E, M2)

“Öğretmen sınıf yönetimini öğrencilerle birlikte onların görüşlerinin alarak kuralları birlikte belirleyerek demokratik bir yöntemle sınıf yönetimini sağlar.” (E, M11)

3.2. Öğretmenlerin sınıf yönetimindeki başarılarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin okul müdürlerinin görüşlerine yönelik bulgular

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin etkili sınıf yönetiminde öğretmenlerin başarılarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin görüşleri tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin sınıf yönetimindeki başarılarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin okul müdürlerinin görüşleri

	f
Cinsiyetin önemi yoktur	11
Cinsiyetin önemi vardır	2
Toplam	13

Tablo 3’e göre, okul müdürlerinin, sınıf yönetimi başarısında öğretmenlerin başarılarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin görüşlerine bakıldığında; araştırmaya katılan müdürlerin çoğunun cinsiyetin bir önemi olmadığı görüşünde oldukları görülmektedir. Okul müdürlerine göre cinsiyetin değil doğru yöntem tekniklerin kullanılması, ses tonunun, mimiklerin, karşılıklı iletişimin oluşturulması öğretmenleri sınıf yönetiminde daha başarılı kılmaktadır. Fakat okul müdürlerinin çok azı bu görüşün tam tersi fikirdedirler. Onlara göre erkek öğretmenler kadın öğretmene oranla daha fazla otorite kurabilmekte, daha disiplinli olmaktadır. Bunun sebebini ise kadın öğretmenlerin olaylara daha duygusal yaklaştıklarından kaynaklandığını belirtmektedirler. Kadınlar lehine de bir görüş belirtilmiştir. Bu görüşte ise bayanların sınıf yönetimini daha iyi gerçekleştirdikleri, çocukları daha iyi anladıkları belirtilmiştir. Bu konudaki müdürlerin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

“Bence vardır. Öğretmenlik hayatımda gözlemlediklerime göre öğrencilerin bayan öğrencilere karşı daha az disiplinli erkek öğretmenlere karşı ise daha disiplinli olduğunu gördüm. Tabi bunun istisnai durumları da oluşmaktadır. Ancak geneline bakarsak erkek öğretmenler bayan öğretmenlere göre daha etkili bir sınıf yönetimi oluşturmaktadır. Bunun bana göre nedeni ise bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha duygusal olması ve öğrencilerle arasında mesafe koymakta zorlanmasındandır. Diğer bir nedeni ise erkek öğretmenin mizacını bayan öğretmene göre daha kolay sertleştirmesindedir. Öğrenciler bu sebepler doğrultusunda erkek öğretmenlerden daha çok çekinmektedir ve sınıf yönetiminde daha etkili olabilmektedir.”(E, M2)

“Cinsiyetin önemi vardır. Bayan öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha aktif olduğunu düşünüyorum. Kadın öğretmenler çocuk ruhundan daha iyi anlıyor. Bayanların içgüdüsel duyguları öğrenciye olan yaklaşımı etkiler. Bu durumda doğrudan sınıf yönetimine olumlu olarak yansır.”(E, M8)

“Cinsiyetin önemi yoktur. Fakat öğrencinin yaşı büyüdükçe bayan öğretmenlerin daha fazla zorlandığını görmekteyiz.” (E, M1)

“Sınıf yönetimindeki başarıda cinsiyetin çok önemli olduğunu düşünmüyorum. Çünkü erkek öğretmen kadar, hatta daha iyi sınıf yönetimi sağlayan bayan öğretmenler gördüm.” (E, M11)

3.3. Okulun bulunduğu çevrenin sınıf yönetiminde etkisi olup olmadığına ilişkin okul müdürlerinin görüşlerine yönelik bulgular

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin okulun bulunduğu çevrenin sınıf yönetimine etkisinin olup olmadığına ilişkin görüşleri tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Okulun bulunduğu çevrenin sınıf yönetiminde etkisi olup olmadığına ilişkin okul müdürlerinin görüşleri

	f
Evet vardır, Sosyo-kültürel çevre	11
Hayır, etkili olduğunu düşünmüyorum	2
Toplam	13

Tablo 4’de okul müdürlerinin, okulun bulunduğu çevrenin sınıf yönetimine etkisinin olup olmadığına ilişkin görüşlerine bakıldığında; okul müdürlerin çoğunun okulun bulunduğu çevrenin sınıf yönetimini dolaylı olarak etkilediği görüşünde oldukları görülmektedir. Okula gelen öğrenci profilinin, yetiştirilme şeklinin, aile yapısının ve sosyo-kültürel farkların sınıf iklimini ve dolayısıyla da yönetimi etkilediği görüşü hemen hemen tüm müdürlerin görüşleri arasındadır. Bu sebeplerin öğrencinin hazırbulunuşluk düzeylerini bile etkilediği düşünülmektedir. Aynı zamanda çocuğun şiddete meyilli bir ortamda yetişmesinin onu okul ortamında da şiddete yönlendireceğini ve bunun da öğretmen açısından sınıf yönetiminde problem teşkil edeceğini ifade etmişlerdir. Diğer bir bakış açısı da okulun bulunduğu konunun güvenli, tehlikeden ve gürültüden uzak bir yerde olduğunda öğrencinin kendini dış etkenlerden soyutlayarak okula ve dolayısıyla sınıfa daha kolay adapte olması yönündedir. Tüm bu görüşlerin dışında çevrenin sınıf yönetimine etkisi olmadığı görüşünde olan çok az okul müdürünün olduğu ise ulaşılan diğer bir bulgudur. Bu konudaki müdürlerin görüşlerinden örnekler aşağıda sıralanmıştır:

“Vardır. Çocuklar ailenin aynasıdır. Doğup büyüdüğü ortamın özelliklerini yansıtırlar. Mesela çocuğun bulunduğu ortamda şiddet varsa çocuk şiddete meyillidir. Bu da sınıf yönetimini olumsuz etkiler.” (E, M7)

“Evet vardır. Şehir merkezindeki sınıf yönetimi ile bir köy okulundaki sınıf yönetiminin ayrı olduğunu düşünüyorum. Öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi daha üst seviyelerde iken köylerde bu durum her zaman böyle değildir. Köylerdeki aileler öğrencilerin eğitimi hakkında daha duyarlı olabilir. Bu durum öğrenciye yansınca bir köy öğretmenin sınıf yönetimi de daha zor olabilir.” (K, M4)

“Çok fazla olduğunu düşünmüyorum. Çünkü sınıf ortamı dış ortamdan ayrı bir yaşam alanı oluyor.”(E, M13)

3.4. Öğretmenlerin sınıf yönetimi başarıları görev yaptığı sınıf düzeyi ve sınıf mevcuduna göre farklılaşmakta mıdır? Sorusuna ilişkin okul müdürlerinin görüşlerine yönelik bulgular

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin öğretmenlerin sınıf yönetimi başarılarının görev yaptığı sınıf düzeyi ve sınıf mevcuduna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin görüşleri tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Okul müdürlerinin öğretmenlerin sınıf yönetimi başarılarının görev yaptığı sınıf düzeyi ve sınıf mevcuduna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin görüşleri

	f
Sınıf ve düzeyi ve sınıf mevcudu sınıf yönetimini etkiler	1
Sınıf mevcudu sınıf yönetimini etkiler sınıf düzeyi etkili değildir	12
Toplam	13

Okul müdürlerinin öğretmenlerin sınıf yönetimi başarılarının görev yaptığı sınıf düzeyi ve sınıf mevcuduna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin görüşleri tablo 5’de verilmiştir. Tablo 5’e göre okul müdürlerin çoğunun sınıf düzeyi ve sınıf mevcudunun sınıf yönetimini önemli ölçüde etkilediğini ifade ettikleri görülmektedir. Fakat öğretmenin tecrübesi arttıkça bu etkinin azalacağı belirtilmiştir. Az mevcudu bulunan sınıftaki yönetimin daha kolay olduğunu belirtmektedirler. Konu hakkındaki okul müdürleri görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Elbette etkili bir faktördür. 5-6 kişilik sınıftaki yönetimi sağlamakla 25-30 kişilik sınıftaki yönetimi sağlamak aynı şey değildir. Ya da 1.sınıf ile 4. Sınıf yönetimini sağlamak aynı şey değildir. Ama iyi bir sınıf yönetimi eğitimi alan öğretmen her şekilde bunun üstesinden gelmesi gerekir.”(E, M12)

“Elbette her biri birer faktördür. Sınıfları oluşturan öğrencilerin yaş grupları değiştikçe beklentiler tavırlar da değişir. Sınıf mevcudu da arttıkça öğretmenin verimi düşer sınıfın kontrolü zorlaşır.”(E, M7)

3.5. Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yeterli olup olmama durumları nelerdir? Sorusuna ilişkin okul müdürlerinin görüşlerine yönelik bulgular

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yeterli olup olmama durumlarına ilişkin görüşleri tablo 6’de verilmiştir.

Tablo 6. Okul müdürlerinin göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yeterli olup olmama durumlarına ilişkin görüşleri

	f
Yeterli değil	6
Sınıf yönetimi yeteneğine sahipler fakat zamanla ortaya çıkıyor	2
Kesinlikle sahip değil	2
Sınıf yönetimi yeteneğine sahipler	2
Sınıf yönetimi söz konusu olduğunda öğretmenleri göreve yeni başlayan ya da tecrübeli olarak ayırmak doğru değildir	1
Toplam	13

Tablo 6’da okul müdürlerinin göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yeterli olup olmama durumlarına ilişkin görüşleri yer almaktadır. Tablo 6 incelendiğinde, okul müdürlerin çoğunun göreve yeni başlayan öğretmenlerin sınıf yönetiminde yeterli yeteneğine sahip olmadığı görüşünde oldukları görülmüştür. Bazı müdürler ise yönetim yeteneğinin var olduğunu bunun zamanla ve daha çok tecrübe edindikçe ortaya çıktığını dile getirmişlerdir. Okul müdürleri, göreve yeni başlayan öğretmenlerin ilk zamanlarda öğrenci ile mesafesini koruyamadıkları ve fazla toleranslı oldukları görüşündelerdir. Okul müdürlerin bir diğer görüşü ise günlük yaşamında insanlarla ve meslek arkadaşlarıyla iyi iletişim kurabilen, kendine güvenen, ses tonunu ayarlayabilen öğretmenin bu konuda başarılı oldukları yönündedir. Doğuştan böyle bir yeteneğe sahip olmayan öğretmenlerin, meslekte 20. yıllarına gelseler dahi sorunlar yaşadıkları görüşünde olan müdürler de bulunmaktadır. Okul müdürlerin görüşlerine göre öğretmenlerin bir diğer eksiklikleri ise bu konuda tecrübeli öğretmenlere akıl danışmamalarıdır. Bu konudaki okul müdürlerinin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

“Yönetim yeteneğinin sonradan kazanılan bir davranış olduğunu düşünmüyorum. Öğretmen eğer yönetme yeteneğine sahip olursa daha ilk senesinde sınıfında etkili bir sınıf yönetimi gerçekleştirebilir. Mesleğinde 20. Yılı tamamlamış bir öğretmenin hala sınıfında etkili bir sınıf yönetimi gerçekleştiremediği de görülmüştür. Süreç içerisinde kazanılan tecrübelerin illaki faydası vardır. Ancak yönetim yeteneğini göreve yeni başlayan veya uzun yıllar öğretmenlik yapan diye ayırmak doğru değildir.”(E, M1)

“Göreve yeni başlayan öğretmenler eğitim fakültelerinde yeterli eğitimi alıyorlar. Yeni başlayan öğretmenlerin yönetim yeteneğinde bir sıkıntı görmüyorum. Tabii ki de bilgi ve deneyim eksikliği olabilir. Bunların da zamanlar giderilebileceğini düşünüyorum.”(E, M9)

“Aslında yetenekleri var sınıf yönetebilirler fakat kendilerine olan güvenleri yetersiz, alışınca kadar acemilikleri çok fazla stres yaşamalarına neden oluyor. Tecrübeli öğretmenlerle yeterli düzeyde diyalog geliştiremiyorlar. Bu nedenle fazla emek harcamalarına rağmen

aynı oranda başarı sağlayamıyorlar tabi başarılı olanlarda az değil.”(E, M11)

3.6. Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda okul müdürlerine başvurma sıklıklarına ilişkin okul müdürlerinin görüşlerine yönelik bulgular

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin göreve yeni başlayan öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda okul müdürlerine başvurma sıklıklarına ilişkin görüşleri tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda okul müdürlerine başvurma sıklıklarına ilişkin okul müdürlerinin görüşleri

	f
Pek fazla olmuyor, ara sıra başvurmakta	4
Evet, sık sık-meslekte tecrübe kazandıkça azalıyor	5
Göreve yeni başlayanlarda oldukça sık	1
Yeni veya eski olsun değişim yönetimini yakalayamayan öğretmenler her zaman başvurmakta	1
Hiç bir zaman başvurmazlar	2
Toplam	13

Tablo 7’de göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda okul müdürlerine başvurma sıklıklarına ilişkin okul müdürlerinin görüşleri verilmiştir. Okul müdürlerinin göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yönetim konusunda kendilerine başvurma sıklıklarına ilişkin görüşlerine bakıldığında; okul müdürlerin yarısının, öğretmenlerin herhangi bir sorun karşısında kendilerine başvurduklarını fakat bunun zamanla tecrübe kazandıkça azaldığını belirttikleri görülmektedir. Okul müdürünün 1’i ise son senelerde göreve yeni başlayan öğretmenlerin yönetim konusunda çok fazla sorun yaşadığını ve kendilerine çok fazla başvurduklarını dile getirmiştir. Bunun yanında bir diğer okul müdürü görüşü ise öğretmenlerin hem sınıf içi yönetime dair sorunları çözemediği hem de kendilerine de bu sorunlar hakkında danışmadıkları hakkındadır. Bu konudaki okul müdürlerin bazılarının görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Yeni başlayan öğretmenler genellikle sorunlu öğrencilerle ders işleme konusunda zorlanırlar. Öğrencilerin disiplinsiz davranışlarında okul idaresine ara sıra başvururlar.” (K, M5)

“Göreve yeni başlayan öğretmenlerin teorik bilgide sıkıntı yaşamamaktadır. Ancak deneyimsizliğin verdiği eksikliği yaşamaktadır.”(E, M3)

“ Ne yazık ki yeni mezunlarımız sınıf yönetimi konusunda çok eksik. Bu yönetimi sağlayamadığında ağlayarak ve ya yakınarak sınıftan dışarı atıyor. Özellikle 2 senedir bu çok yaygın.”(E, M8)

3.7. Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki sorunlarına getirilecek çözümlere ilişkin okul müdürlerinin görüşlerine yönelik bulgular

Bir diğer bulgu olan araştırmaya katılan okul müdürlerinin göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki sorunlarına getirilecek çözümlere ilişkin görüşleri tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki sorunlarına getirilecek çözümlere ilişkin okul müdürlerinin görüşleri

	f
Akademik eğitimin yanında daha fazla uyulmalı eğitim verilmeli	2
Öğretmene göreve başlamadan önce okul-veli ve sınıf hakkında bilgilendirme yapılmalı	3
Öğretmenler kendilerinden tecrübeli olan öğretmenlerden destek almalı	10
Her okul hizmet içi eğitimler dışında da okulunda eğitimlere yer vermeli	2
Öğretmenler sınıf içi kamera kullanmalı bazen kendilerini izlemeli hatalarını bilmelidir	1
Sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitime katılmalıdırlar	2
Toplam	20

Tablo 8’den da anlaşılacağı üzere, okul müdürlerinin çoğu, yeni öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda tecrübeli öğretmenlerden yardım almaları ve onlara bazı konuları danışmaları gerektiği yönündedir. Okul müdürlerinin bazıları ise öğretmenlerin, sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitime katılmaları gerekliliği, okul-sınıf-veli hakkında bilgi sahibi olması gerektiği ve uygulamalı olarak eğitimler yapması gerekliliği üzerine durmuştur. Sadece 1 okul müdürü ise öğretmenin sınıf içine kamera koyarak kendini izlemesi ve eksikliklerini bulması gerekliliği üzerine görüş belirtmiştir. Okul müdürlerin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“Akademik eğitimin yanında daha fazla uygulamalı eğitim yapılarak sorunları en aza indirebiliriz.”(E, M10)

“Göreve yeni başlayan öğretmenlerin yardım almaktan korkmamaları gerekir. Her öğretmen göreve yeni başladığında zorlanır. Kendisinden daha deneyimli arkadaşlarından ya da sanal ortamda meslektaşlarından fikir ve öneri alabilirler.”(E, M1)

“Okul idaresi yeni atanan öğretmenlere rehberlik yapmalı. Merkezlerde düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerini okul kendi içinde de düzenlemeli. Yeni atanan öğretmenlere danışmanlık eden öğretmenler bu konuda özverili davranmalı ve yeni atanan öğretmenler, danışman öğretmenlerden en iyi şekilde istifade etmeli.”(E, M3)

“Öğretmen sınıfta kendini izleyebileceği bir kamera koyabilir. Bu şekilde kendini izleme şansını bularak eksikliklerini ve sınıfın durumunu izleyebilir. Sınıfına belli aralıklarla tecrübeli bir öğretmeni (okul müdürü

de olabilir) misafir ederek o öğretmenin kendisini gözlemlemesi ve değerlendirmesi sağlanabilir. Son olarak da öğretmenin kendini geliştirmek adına çeşitli hizmet içi eğitimlere katılabilir.”(E, M12)

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Okul yöneticilerinin göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimini gerçekleştirebilme düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacı ile gerçekleştirilen bu araştırma kapsamında okul müdürlerinin göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini sağlama konusundaki görüşlerine ilişkin sonuçlar tartışılarak aşağıda verilmiştir.

Göreve yeni başlayan öğretmenlerin sınıf yönetiminde başarısız oldukları ve öğretmenlerin etkili sınıf yönetimini tam anlamı ile gerçekleştirebilmeleri için öğrencilerini iyi tanımaları gerektiği, öğrenci seviyesine uygun plan yapmaları ve giyim hal ve tavırları ile öğrencilere iyi örnek olmaları gerektiği, araştırma bulgularına dayalı olarak sıralanan ilk sonuçtur. Öğretmenin kendi alanına ait bilgi gelişiminden, etkili faaliyetler yaratma ve kaynakları etkili kullanmaya kadar olan eğitimsel sorumluluklar tam ve etkili bir öğrenme sağlayabilmek için belirleyicidir. Bu sorumlulukları yerine getirebilmek için gerekli olan beceriler “sınıf yönetimi” becerileri olarak adlandırılır (Garrod & Maziar, 1988). Öğretmenlik mesleğinin ilk yıllarında öğretmenlerin en çok zorlandıkları ve gerçekleştirmekte sıkıntı yaşadıkları konu sınıf yönetimi olmaktadır (Berry, 2010). Öğretmenlerin etkililiği üzerine yapılan araştırmaların çoğunda, öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin, öğretimin başarısını ve bu noktada eğitimin hedeflere ulaşmasını belirlemede birinci derecede önem taşıdığı (Celep, 2000) ve sınıf yönetimi becerilerine sahip olmayan öğretmenlerin kazandırmak istedikleri davranış biçimlerini istenen düzeyde gerçekleştiremeyecekleri üzerine durulmaktadır (Terzi, 2002). Doyle (1985)’e göre, öğretmenler için mesleklerinin ilk yıllarının özellikle öğrencilere kuralların, sınıf prosedürlerinin ve rutinlerinin öğretilmesi için kritik bir önem taşımaktadır. Korkmaz ve diğerleri (2004)’nin yaptığı araştırmaya göre, öğretmenlerin uzmanlığa ve yeterliliğe ulaşmaları 3-5 yıl gibi bir zaman dilimine yayılmaktadır. Öğretmenlerin çoğu, öğrencileri derse hazırlamada, motive etmede ve sınıf içi disiplini sağlamada oldukça yetersizdirler. Deneyim ile yakından ilişkili olan bu faktör çoğu araştırmacının, öğretmenlerin sınıf yönetimi başarılarını etkileyen değişkenler arasında deneyim süresinin önemli bir faktör olduğunu ortaya koyduğu araştırmalar yapmasına olanak tanımıştır (Akın, 2006; Alkan, 2007; Erol, 2006; Sağlam, 2007; Terzi, 2002). Turanlı ve Yıldırım (2000)’da yaptıkları araştırma sonucunda öğretmenlerin farklı yapıdaki sınıfların başarılı bir şekilde yönetebilmek için gerekli bilgi ve deneyime, beceriye sahip olmalarının gerekliliğini vurgulayarak, iyi bir sınıf düzeni-yönetimi sağlandıktan sonra akademik başarıya ulaşmanın daha kolay olacağını belirtmektedirler (Yalçınkaya & Tonbul, 2002). Bu nedenle öğretmenler kendilerinden deneyimli öğretmenler ile iş birliği içinde bulunmalıdır görüşü, araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan; göreve yeni başlayan

öğretmenlerin etkili sınıf yönetimini tam anlamı ile gerçekleştirebilmek için daha kıdemli ve deneyimli öğretmenlerden destek almaları gerektiği sonucu ile paralellik göstermektedir.

Araştırmada ulaşılan diğer sonuçlara göre, göreve yeni başlayan öğretmenlerin etkili sınıf yönetimini gerçekleştirmelerinde cinsiyet önemli bir faktör olarak ele alınmamaktadır. Okulun bulunduğu çevrenin sınıf yönetimini dolaylı olarak; okula gelen öğrenci profili, aile yapısı ve sosyo-kültürel farklar gibi özellikler bakımından etkilediği bunların da, sınıf iklimini ve dolayısıyla da sınıf yönetimini üzerinde olumsuz yönde etkisi olduğu ise araştırmada ulaşılan diğer bir sonuçtur. Ekinci (2010) aday öğretmenler ile yaptığı araştırmasında, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevrenin sınıf yönetimini etkileyen faktörler arasında yer aldığını belirtmiştir. Araştırma bulgularına dayalı olarak son olarak, kalabalık sınıfların yönetimin zor olduğunu bu nedenle göreve yeni başlayan öğretmenlerin etkili sınıf yönetimini gerçekleştiremediklerinde sık sık okul yöneticisine başvurdukları söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre aşağıdaki öneriler sıralanabilir;

- Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerin etkin öğrenme-öğretme teknikleri konusunda hizmet içi eğitimden geçirilmelidir.
- Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimini daha kolay gerçekleştirebilmeleri için sınıf mevcutları 30 öğrencinin altında sınırlandırılmalıdır.
- Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerine sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim düzenlenmelidir. Hizmet içi eğitime katılımın sağlanmasına yönelik öğretmenlerin ilgisi çekilmelidir.

5. KAYNAKLAR

- Akın, U. (2006). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Alkan, H. B. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etme yöntemleri ve okulda şiddet*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Arı, R., & Saban, A. (1999). *Sınıf yönetimi*. Konya: Günay Yayınları.
- Başar, H. (1997). *Sınıf yönetimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Berry, B. (2010). Getting real about teacher effectiveness and teacher retention. *The Center for Teaching Quality*, 4(1), 1-15.
- Brophy, T. (1988). Educating teachers about managing classroom and students. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 1-18.
- Celep, C. (2000). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çağlar, A. (2010). 21. yy'da okulun değişen rolü ve yeni eğilimlere ilişkin iyimser bazı öngörüler. Oğuz, O., Okyay, A. & Ayhan, H. (Ed.), *21. yy'da eğitim ve Türk eğitim sistemi* içinde (s.57-67) Ankara: Nobel yayıncılık.

- Demirel, Ö. (2000). *Plandan uygulamaya öğretme sanatı*. Ankara: Pegem yayıncılık.
- Erol, Z. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Evertson, C.M., & Emmer, T.E. (2013). *Classroom management for elementary teachers*. United States of America: Prentice Hall.
- Hoş, R., & Toprak, M. (2016). *Sınıf yönetimi stratejileri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sağlam, F. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin derslerinde bilgi teknolojisi kaynaklarından yararlanma öz yeterlikleri ve etki algılarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sadık, F. (2016). Sınıf yönetiminde temel kavramlar. Arnas, Y.A., & Sadık, F. (Ed), *Okul öncesinde sınıf yönetimi* içinde (s. 1-20). Ankara: pegem yayıncılık.
- Skelton, M., & Playfoot, D. (1995). *Effective teaching*. London: Primary File Publishing.
- Terzi, A. (2002). Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*. 155, 1-20
- Toprakçı, E. (2008). *Sınıfa dayalı yönetim*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Turanlı, A., & Yıldırım, A. (2000). Sınıf içi öğretmen ve öğrenci davranışlarının ve öğrenme ortamının bir öğretmenin iki değişik sınıfında gösterdiği farklılıklar. *Eğitim ve Bilim*, 118, 26-31.
- Yalçınkaya, M., & Tonbul, Y. (2002). İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı ve gözlemleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 96-103.
- Yıldırım, A., & Şimşek H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The class is an important system of relations that takes in the second place after the family in the life of the students. A large part of the time of students and teachers is take part in this community (Sadık, 2016). Classrooms are the environment in which teaching and learning behaviors are faced by teachers and learners. The idea that classes are complex work areas has long been emphasized. It is often found in the article that the teacher must views that the student develops quickly and unobtrusively enough to allow a time of limited reflection on the needs and interests of the student (Evertson & Emmer, 2013). A good classroom management at this point is the key to the desired student achievement. This can be said from the theoretical basis that classroom teachers who apply this program as much as the education is extent to perform classroom management as well as they do (Skelton & Playfoot, 1995). Whereas teachers at work seem to have had serious problems with classroom management (Hoş & Toprak, 2016). For this reason, this research performed based on the the new start-up primary school teachers fact that their deficiencies can be revealed in order to increase their

competence. In addition, this research made with the views of school principals about the teachers ability in classroom management. This make its very important around the other researhes.

In this research which is done to determine that school managers' opinions about the level of the classroom management of the classroom teachers who just started, the problem statement is determined appropriately for the purpose of the research as "What are the school managers' opinions about the level of the classroom management of the classroom teachers who just started?". The sub goals of the research are below:

- What are the teachers' ways of efficient classroom management?
- Do the teachers' successes on classroom management change according to the gender?
- Is there any effect of the place where the school is located on classroom management?
- Do the teachers' successes on classroom management change according to the grade and classroom size?
- What are the classroom management conditions whether the classroom teachers who just started are qualified or not?
- What are the consultation frequencies of the teachers who just started about classroom management to the school managers?
- What are the solutions on classroom management for the problems of the teachers who just started?

Method

Survey model is used in this research which is done to determine that school managers' opinions about the level of the classroom management of the classroom teachers who just started. The data were analyzed by descriptive analysis technique, which was collected using interview techniques. The study group consists of 13 school managers working in Kahramanmaraş, İzmir, Ağrı, Kars and Canakkale. The interview form has two parts. In the first part, it contains the participants' information about gender and differences of their seniority. In the other part, there are 7 questions which contain the sub goals. The information is gathered by using interview technique and analysed by using descriptive analysis technique.

Result and Discussion

The new start-up primary school teachers are unsuccessful in classroom management and They need to read their students like a book to provide efficient classroom management properly, They need to make a good plan according to their students' level and They need to set a good example with their clothing and address. The other result is about the new start-up primary school teachers must receive support from more senior and experienced teachers in order to be able to carry out effective classroom management. According to this research gender is

not an important factor in implementing effective classroom management for the the new start-up primary school teachers. Where the school located is important for the classroom management such as topics student profile, family structure and socio-cultural differences. They also have negative impact on classroom climate and hence classroom management. Management of crowded classes is difficult. Because of this reason the new start-up primary school teachers often ask for help from the school manager. According to research findings, the following suggestions can be listed;

- Mentors should be given in-service training on the effective teaching and learning techniques of the new class teachers.
- Classroom availability should be limited to less than 30 students in order to make it easier for classmates to begin classroom management. In-service training related to classroom management should be organized for classroom teachers who are new to the commission. Interests of teachers should be withdrawn for in-service training participation.



Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
2017, Cilt 7, Sayı 2, 635-658
doi:10.24315/trkefd.304174

Geliş Tarihi: 05.04.2017

Yayına Kabul Tarihi: 28.06.2017

Öğretmen Adaylarının Sayısal Yetkinlik Düzeyleri ve Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejilerinin Değerlendirilmesi¹

Investigation of Digital Empowerment Levels and Online Information Searching Strategies of Teacher Candidates

Ahmet TEKİN², Ebru POLAT³

Öz: Sayısal yetkinlik bireyin sayısal teknolojileri bilgi toplumunun gereklerine uygun olarak etkili ve verimli kullanmaktır. Sayısal yetkinliğin diğer bir boyutu da çevrimiçi ortamlarda bilgi arama, doğru ve güvenilir bilgiye erişmedir. Dijital ortamlarda sürekli bilgi artışının yaşanması, bireylerin doğru, güvenilir ve nitelikli bilgiyi seçmesini gerektirmektedir. Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının sayısal yetkinlik düzeyi ve çevrimiçi bilgi arama stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemek ve farklı değişkenler açısından incelemektir. Bu amaca yönelik olarak Akkoyunlu, Yılmaz Soylu ve Çağlar (2010) tarafından geliştirilen yedili likert tipinde dört alt boyuttan oluşan "Sayısal Yetkinlik Ölçeği" ve Aşkar ve Mazman (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan altılı likert tipinde yedi alt boyuttan oluşan "Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejileri Envanteri" 386 öğretmen adayına uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının sayısal yetkinlik düzeyleri ve çevrimiçi bilgi arama stratejileri düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada, eğitsel veri madenciliği yöntemlerinden biri olan birliktelik kuralı kullanılarak anlamlı örüntüler paylaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sayısal yetkinlik, çevrimiçi bilgi arama, birliktelik kuralı

¹ Bu çalışmanın bir kısmı 6-18 Mayıs 2016 tarihlerinde 10. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumunda (ICITS 2016) sunulmuştur.

² Doç. Dr.,Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Elazığ / Türkiye, e-posta: atekin@firat.edu.tr

³Öğretmen, MEB, Elazığ Bilim Sanat Merkezi, Elazığ/ Türkiye, e-posta: ebruspolat@gmail.com

Abstract: Digital empowerment is the effective and productive use of digital technologies, according to the requirements of information society. Another dimension of digital empowerment is to search for information online and reach reliable information. The constant increase of information in digital environments demands individuals to choose the reliable and qualitative information. The aim of this study is to determine teacher relationship between teacher candidates' level of digital empowerment and their online formation searching strategies and investigate them within various variables. For this purpose, the seven-point Likert type "Digital Empowerment Scale", which consists of four subscales and the six-point Likert type and was developed by Akkoyunlu, Yılmaz Soylu and Çağlar (2010), and "Online Information Searching Strategy Inventory", which consists of seven subscales and was translated and adapted into Turkish by Askar and Mazman (2013) were applied to 386 teacher candidates. As a result of the study, it was concluded that there was a positive and meaningful relationship between the digital empowerment levels and online information searching strategies of teacher candidates. Additionally, meaningful patterns were shared by using the association rule, which is one of the educational data mining methods.

Keywords: *Digital empowerment, online information searching, association rule*

1. GİRİŞ

Sayısal teknolojiler, sosyal ve ekonomik hayatımızda beklenmedik önemli değişim ve gelişmelere neden olmaktadır (Corrocher & Ordanini, 2002). Bireyler bilgi toplumunun bir özelliği olan bilgiyi kullanabilmeli, işleyebilmeli, yorumlayabilmeli ve bu süreçte de sayısal teknolojileri etkin bir şekilde kullanabilmelidir (Kazu & Erten, 2014). Sayısal teknolojiler; bilgisayar, projeksiyon cihazı, yazıcı, İnternet, akıllı tahta gibi teknolojilerdir (Kartal ve diğ., 2013). Sayısal teknolojilerdeki gelişmeler ve bu teknolojilerin hayatın her alanında kullanılması sayısal yetkinlik (SY) kavramının önemini arttırmaktadır.

SY, teknolojik imkanlara sadece sahip olma ve kullanma değil aynı zamanda sayısal teknolojileri etkili ve verimli kullanarak bilgi toplumu içerisindeki becerilerini arttırmaktır (Makinen, 2006). Diğer bir tanımla SY; sayısal teknolojileri kullanarak bilgiyi oluşturma ve kullanma, bilgiye erişme ve paylaşma; aynı zamanda bireyleri etkin kılarak toplumun bütün potansiyelini ortaya koyarak sürdürülebilir ve geliştirilebilir hayat standartlarına erişmektedir (WSIS, 2003'den akt.; Dunn, & Johnson-Brown, 2008). Bilgi toplumunun bir gerekliliği olan SY, bireyin ve toplumun geleceğini etkilemektedir (Akkoyunlu, Soylu & Çağlar, 2010).

Yeni nesil gençler farkında olmadan teknolojiyi öğrenmekte ve kullanmaktadır. Çünkü dijital çağ içerisinde her türlü ortamda sayısal teknolojiler bulunmaktadır (Yürük & Atıcı, 2017). Thompson (2013), gerçekleştirdiği çalışmada yeni nesil gençlerin akıllı telefon, bilgisayar, tablet, çeşitli uygulama yazılımları, çevrimiçi kaynaklar, blog gibi sayısal teknolojiler kullandığı sonucuna ulaşmıştır. Dijital yerliler olarak anılan yeni nesil gençler, geleneksel öğrenme

tarzlarından farklı öğrenme biçimlere sahip olarak; öğrenciler teknolojiyi öğrenme için gerekli görmekte, bilgisayar, web, dijital medya gibi sayısal teknolojilerle sağlanan öğrenme ortamlarını tercih etmektedirler (Thompson, 2013; Tonta, 2009). Ayrıca Howard, Ma ve Yang (2016) gençlerin eğitimde sayısal teknolojileri kullandığı ve bu araçları öğrenme ortamlarında kullanmayı istediklerini belirtmişlerdir. Bu fikir eğitim sisteminde teknolojinin öğrenme ortamlarına entegrasyonunu gerekli kılmıştır (Howard, Ma & Yang, 2016). Bu nedenle eğitim sistemleri yeni nesil öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için teknoloji politikaları geliştirmelidir (Margaryan, Littlejohn & Vojt, 2011). Ülkelerin geliştirdikleri teknoloji politikaları (FATİH Projesi, Magellan Projesi, Dijital Eğitim Devrimi Projesi vb.) sayesinde eğitim-öğretim ortamlarında sayısal teknolojiler yer alabilmektedir.

Öğrencilerin eğitim-öğretim ortamında yer alan sayısal teknolojileri bilgi toplumunun gereklerine uygun kullanabilmesi için sayısal yetkinliğe sahip olması gerekmektedir (Kavalier- Jones & Flannigan, 2006). Bireylerin sayısal yetkin olabilmeleri veya SY düzeylerini arttırmak amacı ile çeşitli stratejiler geliştirilerek eğitim- öğretim ortamında uygulanmalıdır (Dunn & Johnson-Brown, 2008). Öğrencilerin doğru bir biçimde sayısal yetkinliğe sahip olması, öğretmenlerin sayısal yetkinliğe sahip olması ve sayısal teknolojileri kullanmasına bağlıdır (Akbaba-Dağ & Oksal, 2013). Öğrencilerin sayısal teknolojilere karşı olumlu bir tutum geliştirmesi ve kullanması; öğretmenlerin sayısal teknolojileri eğitime entegre etmelerine, derslerde bu teknolojileri kullanmalarına bu teknolojiler hakkında bilgili ve deneyimli olmalarına yani sayısal yetkinliğe sahip olmasına bağlıdır (Çil, 2008).

Arabacı ve Polat (2013), öğretmenlerin yeni nesil öğrencilerin ihtiyaç ve beklentileri karşılamak, sınıf yönetimini gerçekleştirmek ve öğrencilerin derse etkin katılımını sağlayabilmek amacı ile sayısal yetkinliğe sahip olmaları ve sürekli kendilerini geliştirmeleri gerektiğini belirtmektedir. Alan yazın tarandığında eğitime teknoloji entegrasyonunda öğretmenlere büyük görev düştüğü sonucuna ulaşılmıştır (Cüre & Özdener, 2008; Howard, Ma & Yang, 2016; Kayaduman, Sırakaya & Seferoğlu, 2011; Pamuk & diğ., 2013; Ryan & Bagley, 2015; Usluel, Mumcu & Demiraslan, 2007).

SY kavramının diğer bir boyutu ise çevrimiçi ortamlarda bilgi arama, doğru ve güvenilir bilgiye erişmedir (Akkoyunlu ve Soylu, 2010). Bilgi arama sürecinde en temel öğelerden biri bilgi kaynağını seçmektir (Lee, Paik & Joo, 2012). İnternet ortamı büyük bir bilgi kaynağı olarak algılanmakta ve kullanılmaktadır (Kurulgan & Argan, 2007). Bireylerin sınırsız bilgiye erişebildiği, yoğun bilgi paylaşımının yaşandığı İnternet ortamı, öğretmen ve öğrenciler tarafından kullanılmaktadır (Atav, Akkoyunlu & Sağlam, 2006; Tseng, Liang, & Tsai, 2014). Ancak İnternet ortamında bilgi paylaşımı öncesi içeriğin doğruluk ve uygunluk açısından kontrol edilmemesi nedeni ile İnternet ortamında yer alan her bilginin doğru ve güvenilir olduğu söylenemez (Geçer & İra, 2014). Sürekli bilgi artışının yaşandığı İnternet ortamında, bireylerin bilgiye erişmesi, yoğun bilgi ortamında nitelikli bilgiyi seçmesi ve bu becerilere sahip olması gerekmektedir (Sırakaya & Çakır, 2014; Kazu & Erten, 2014). Geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının (ÖA) bu

becerilere sahip olması bilgi toplumu için bir gerekliliktir (Timur, Timur & Akkoyunlu, 2014).

Eğitim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler, eğitmen ve eğitim planlayıcılarına öğrenme sürecinin alternatif değerlendirme yöntemleriyle incelenmesine fırsat tanımaktadır. Alternatif değerlendirme yöntemlerinden biri de öğrenme analitiği yöntemidir. Öğrenme analitikleri, öğrenme ve öğrenme sürecini anlamak, en iyi duruma getirmek amacı ile verileri ölçme, toplama, analiz etme ve raporlama işlemidir (Siemens & Long, 2011). Diğer bir tanımla öğrenme analitikleri, öğrenme süreçlerini geliştirmek, öğrenci ve öğretmenlere geri bildirim sağlamak için gelişmiş veri analizi araçlarıyla sistematik ölçümlerin yapılmasıdır (Tempelaar, Rienties & Giesbers, 2015). Öğrenme analitikleri veri madenciliği yöntemi ile yakından ilişkilidir (Fırat, 2015). Veri madenciliği, büyük miktardaki verinin bilgisayar programları aracılığı ile incelenerek aralarındaki anlamlı ve yararlı bağlantı ve kuralların aranması ve analizidir (Savaş, Topaloğlu & Yılmaz, 2012). Veri madenciliğinin tanımlayıcı modellerinden biri olan birliktelik kuralı, büyük veri kümelerinden yeni ve kullanışlı bilgiler ortaya çıkarmak olarak tanımlanmaktadır (Ruiz & diğ., 2016).

Bireylere SY becerilerinin kazandırılması için öncelikle onları yetiştirecek geleceğin öğretmenleri olan ÖA'nın SY becerilerini kazanması gerekmektedir. Ayrıca yoğun bilgi artışının yaşandığı dijital ortamlarda doğru güvenilir bilgiye erişim, nitelikli bilgiyi seçme ve kullanma önem kazanmıştır. Günümüz SY bireylerini yetiştirecek olan ÖA'nın SY düzeyi ve SY becerilerinin bir boyutu olan çevrimiçi bilgi arama becerilerinin incelenmesi ve aradaki ilişkinin ortaya çıkarılması bu noktada önem kazanmaktadır.

Bu çalışmada ÖA'nın SY düzeyi ve çevrimiçi bilgi arama stratejileri (ÇBAS) arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmış ve farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Ayrıca çalışmada, birliktelik kuralı kullanılarak yeni, kullanışlı ve anlamlı bilgiler elde edilmiştir. Alternatif değerlendirme yöntemlerinin kullanılması, dijital teknolojilerin hayatın her alanında yer alması ve bilinçli kullanımının gerekli olması, İnternet ortamında yer alan sınırsız bilgi içerisinde doğru ve güvenilir bilgiye erişimin önem kazanması açısından çalışma önemli görülmüştür.

1.1. Amaç

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının SY düzeyi ve ÇBAS arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Öğretmen adaylarının;

1. SY düzeyi nedir?

- ÖA'nın SY düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- ÖA'nın SY düzeyleri günlük İnternet kullanım sürelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

- ÖA'nın SY düzeyleri İnterneti/bilgisayarı kullanma yılına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - ÖA'nın SY düzeyleri sosyal ağ kullanımına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. ÇBAS düzeyi nedir?
- ÖA'nın ÇBAS cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - ÖA'nın ÇBAS günlük İnternet kullanım sürelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - ÖA'nın SY düzeyleri İnterneti/bilgisayarı kullanma yılına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - ÖA'nın ÇBAS sosyal ağ kullanımına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. SY düzeyi ve çevrim içi bilgi arama stratejileri arasında ilişki var mıdır?
4. Birliktelik kuralı ile ortaya çıkan anlamlı örüntü ve kurallar nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

ÖA'nın SY düzeyleri ve ÇBAS'ni belirlemek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, var olan bir durumun betimlenmesidir (Karasar, 2011). Ayrıca gizil örüntüleri ortaya çıkarmak için de veri madenciliğinin tanımlayıcı modeli kullanılmıştır.

2.2. Veri Analizi

Verilerin analizinde betimsel ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modellerinde var olan durumun belirlenmesi amaçlanırken (Erdem, 2011) ilişkisel tarama modellerinde ise birden fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığının ve/veya derecesinin belirlenmesi amaçlanmaktadır (Gençtürk ve Memiş, 2010). Verilerin betimsel analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama; ilişkisel analizinde ise bağımsız gruplarda t testi, tek yönlü varyans analizi ve korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca anlamlı ve gizil örüntülerin çıkarılması amacıyla birliktelik kuralı analizi gerçekleştirilmiştir. Verilerin etki derecesini belirlemek için η^2 (eta-squared) istatistiği kullanılmıştır. Etki derecesi .01= küçük, .06= orta, .14= büyük etki düzeyi olarak nitelendirilmektedir (Cohen, 1988).

2.3.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören elverişli örnekleme yöntemine göre belirlenmiş 386 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Ancak eksik ve hatalı veri girişleri nedeni ile analizler 329 öğretmen adayının verileri üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan ÖA'nın cinsiyetlerine göre dağılımları

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde %
Bayan	217	66.0
Bay	112	34.0
Toplam	329	100

Araştırmaya katılan ÖA'nın cinsiyet değişkenine göre dağılımları incelendiğinde ÖA'nın yarından fazlasının bayan (%66.0) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan ÖA'nın demografik bilgileri Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. ÖA'nın demografik bilgileri

Özellikler	f	%
Bölümünüz		
Bilgisayar ve Öğretim Tek. Öğretmenliği (BÖTE)	81	24.6
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	13	4.0
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	43	13.1
Fen Bilgisi Öğretmenliği	33	10.0
Sınıf Öğretmenliği	41	12.5
Resim iş Öğretmenliği	22	6.7
Okulöncesi Öğretmenliği	48	14.6
Türkçe Öğretmenliği	48	14.6
Sosyal Ağ Sitelerini Kullanma		
Evet	257	78.1
Hayır	72	21.9
Günlük İnternet Kullanım Süresi		
30 dakikadan az	35	10.6
30 dakika -1 saat	55	16.7
1-3 saat	135	41.0
3 saatten fazla	104	31.6
Bilgisayar/İnternet Kullanım Yılı		
1 yıldan az	23	7.0
1-3 yıl	40	12.2
3-5 yıl	84	25.5
5-10 yıl	143	43.5
10 yıldan fazla	39	11.9
İnterneti Kullanma Amacı		
Konuşma/Mesajlaşma	210	63.8
Sosyal Ağ	189	57.4
Gazete okuma/haber izleme/bilgi edinme	179	54.4
Müzik Dinleme	154	46.8
Oyun	88	26.7
Alışveriş	79	24.0
Resmi İşler/ Bankacılık	60	18.2
Toplam	329	100

Katılımcıların bölüm türüne göre dağılımları incelendiğinde ÖA'nın %24.6'sının BÖTE bölümünde öğrenim gördüğü görülmektedir. ÖA'nın 78.1'i

sosyal ağ sitelerini kullanırken, %41'i günlük bir saat İnterneti kullanmaktadır. Ayrıca ÖA İnterneti en fazla Konuşma/Mesajlaşma (%63.8), Sosyal Ağ (57.4) ve Gazete okuma/haber izleme/bilgi edinme (%54.4) amacı ile kullanmaktadır.

2.4. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada ÖA'nın SY düzeylerini belirlemek amacı ile Akkoyunlu, Soylu ve Çağlar (2010) tarafından geliştirilen "Sayısal Yetkinlik Ölçeği" (SYÖ) kullanılmıştır. Ölçek, yedili likert tipinde 45 maddeden ve dört alt boyuttan (Farkındalık, Motivasyon, Teknik Erişim ve Yetkinlik) oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alpha katsayısı ise .83 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte 1-3 aralığı "hiç katılmıyorum ile katılmıyorum", 4 "kararsızım", 5-7 aralığı "katılıyorum ve tamamen katılıyorum" aralığına denk gelmektedir. Ölçek yanıt verenlerin elde ettikleri toplam puan üzerinden değerlendirilmiştir. Ölçeğin, Farkındalık alt boyutunda alınabilecek en düşük puan 9, en yüksek puan 63; Motivasyon alt boyutunda alınabilecek en düşük puan 10, en yük puan 70; Teknik Erişim alt boyutunda alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek puan 70 ve Yetkinlik alt boyutunda alınabilecek en düşük puan 16, en yüksek puan 112'dir.

ÖA'nın ÇBAS'ni belirlemek amacı ile Aşkar ve Mazman (2013) tarafından Türkçeye çevrilip geçerlik güvenilirlik çalışması yapılan "Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejileri Envanteri" (ÇBASE) kullanılmıştır. Altılı likert tipinde 25 maddeden ve yedi alt boyuttan (kaybolma, değerlendirme, amaçlı düşünme, temel fikirleri ayırt etme, deneme yanılma, kontrol ve problem çözme) oluşan ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alpha katsayısı 0.91 olarak hesaplanmıştır. Ölçek altı likert tipinde (1-Bana hiç uymuyor, 6-Bana tamamen uyuyor) olup veriler ortalama puanlar üzerinden değerlendirilmektedir.

3. BULGULAR

Verilerin dağılımlarını belirlemek amacı ile gerçekleştirilen Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Araştırma sonucu elde edilen bulgular ve yorumlara bu bölümde yer verilmiştir.

3.1. Öğretmen Adaylarının Sayısal Yetkinlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan ÖA'nın SYÖ'ye (Akkoyunlu ve arkadaşları, 2010) ait aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. ÖA'nın SY düzeylerine ilişkin bulgular

Sayısal Yetkinlik Alt Boyutlar	n	\bar{X}	Ss
Farkındalık		46.77	8.62
Motivasyon		48.21	10.68
Teknik Erişim	329	40.83	11.20
Yetkinlik		69.77	19.14
Genel		205.66	19.14

ÖA'nın SY ve alt boyutlarına ilişkin ortalamaları ve standart sapmaları incelendiğinde, SY genel ortalamasının 205.66 olduğu görülmektedir. SYÖ'de 136-225 aralığı orta düzey olarak belirtilmiştir (Akkoyunlu ve Soylu, 2010). Bu sonuç ÖA'nın genel sayısal yetkinliklerinin orta düzey olduğunu göstermektedir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin bulgular incelendiğinde dört alt boyutunda "Orta" düzeyde olduğu görülmektedir.

3.2. SYÖ'nün Cinsiyete Göre Farklılık Analizi

ÖA'nın SYÖ'nün alt boyutlarının cinsiyete göre karşılaştırma analizleri gerçekleştirilmiştir ve bulgular Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. ÖA'nın SY düzeylerinin cinsiyete göre farklılık analizi

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	p	η^2
Farkındalık	Kadın	217	46.86	8.41	.27	.78	.00
	Erkek	112	46.58	9.05			
Motivasyon	Kadın	217	47.52	10.71	1.65	.09	.00
	Erkek	112	49.57	10.52			
Teknik Erişim	Kadın	217	39.78	10.53	2.38	.01*	.01
	Erkek	112	42.87	12.20			
Yetkinlik	Kadın	217	67.75	18.90	2.69	.00*	.02
	Erkek	112	73.69	19.08			
Genel	Kadın	217	201.93	38.20	2.35	.01*	.01
	Erkek	112	212.73	41.56			

SYÖ'nün, Genel, Teknik Erişim ve Yetkinlik alt boyutları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Analiz sonuçlarına göre anlamlı farklılığın erkek ÖA'nın lehinedir. Bu sonuç araştırmaya katılan erkek ÖA'nın Teknik Erişim ve Yetkinlik alt boyutlarında kendilerine daha fazla güvendiklerini göstermektedir. Anlamlı farklılığın etki derecesi incelendiğinde Teknik Erişim, Yetkinlik alt boyutunda ve Genel SY düzeyinde etki derecesinin düşük düzey olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.3. SYÖ'nün Günlük İnternet Kullanımına Göre Farklılık Analizi

ÖA'nın SYÖ'nün alt boyutlarının günlük İnternet kullanım süresine göre karşılaştırma analizleri gerçekleştirilmiştir. Verilerin homojen dağılması nedeni ile Tukey testi gerçekleştirilmiştir ve bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. ÖA'nın SY düzeylerinin günlük internet kullanımına göre farklılık analizi

SYÖ'nün Alt Boyutları	Değişkenler	N	\bar{X}	Ss	sd	F	p	η^2	Anlamlı farklılık
Farkındalık	30 dakikadan az	35	45.85	8.28	3-328	.72	.54	.00	
	30 dakika -1 saat	55	46.25	8.26					
	1-3 saat	135	46.45	8.21					
	3 saatten fazla	104	47.76	9.42					
Motivasyon	30 dakikadan az	35	43.62	12.78	3-328	2.81	.03*	.02	4>1
	30 dakika -1 saat	55	47.94	11.15					
	1-3 saat	135	48.45	9.67					
	3 saatten fazla	104	49.59	10.63					
Teknik Erişim	30 dakikadan az	35	35.48	10.16	3-328	4.58	.00*	.04	3>1 4>1
	30 dakika -1 saat	55	39.34	11.69					
	1-3 saat	135	41.07	9.58					
	3 saatten fazla	104	43.11	12.58					
Yetkinlik	30 dakikadan az	35	57.17	17.13	3-328	6.72	.00*	.05	2>1 3>1 4>1
	30 dakika -1 saat	55	68.09	21.53					
	1-3 saat	135	71.40	16.41					
	3 saatten fazla	104	72.79	20.21					

Tablo 5 incelendiğinde ÖA'nın SY düzeylerinin günlük İnternet kullanım sürelerine göre karşılaştırılması sonucunda Motivasyon, Teknik Erişim ve Yetkinlik alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<.05$). Anlamlı farklılığın etki derecesi incelendiğinde Motivasyon alt boyutunda etki derecesinin düşük düzey; Teknik Erişim alt boyutunda etki derecesinin orta düzeye yakın ve Yetkinlik alt boyutunda ise etki derecesinin orta düzey olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Analiz sonuçlarında Motivasyon boyutunda günlük İnternet kullanım süresi "30 dakikadan az ve 3 saatten fazla" kullanım süresine sahip ÖA' arasında anlamlı farklılık vardır. Bu fark günlük İnternet kullanım süresi 3 saatten fazla olan ÖA'nın lehinedir. Teknik Erişim alt boyutunda günlük İnternet kullanım süresi "30 dakikadan az ve 1-3 saat ile 30 dakikadan az-3 saatten fazla" kullanım süresine sahip ÖA' arasında anlamlı farklılık vardır. Bu fark günlük İnternet kullanım süresi 3 saatten fazla olan ÖA'nın lehinedir. Yetkinlik alt boyutunda ise günlük İnternet kullanım süresi 30 dakikadan az ve 1-3 saat, 30 dakikadan az- 1-3 saat ile 30 dakikadan az-3 saatten fazla kullanım süresine sahip ÖA' arasında

anlamli farklılık vardır. Bu fark günlük İnternet kullanım süresi 3 saatten fazla olan ÖA'nın lehinedir. Bu sonuçlara göre İnternet kullanım süresi arttıkça ÖA'nın Motivasyon, Teknik Erişim ve Yetkinlik düzeylerinin de arttığı söylenebilir.

3.4.SYÖ'nün İnterneti/Bilgisayarı Kullanma Yılına Göre Farklılık Analizi

SYÖ'nün İnterneti/bilgisayarı kullanma yılına göre karşılaştırma analizleri gerçekleştirilmiştir. Verilerin homojen dağılması nedeni ile Tukey testi gerçekleştirilmiştir ve bulgular Tablo 6'te yer almaktadır.

Tablo 6. ÖA'nın SY düzeylerinin interneti/bilgisayarı kullanma yılına göre farklılık analizi

SYÖ'nün Alt Boyutları	Değişkenler	N	\bar{X}	Ss	sd	F	p	η^2	Anlamli farklılık
Farkındalık	1 yıldan az	23	47.04	9.95					
	1-3 yıl	40	45.90	6.96					
	3-5 yıl	84	45.96	7.52	4-328	.57	.68	.00	
	5-10 yıl	143	47.52	9.13					
	10 yıldan fazla	39	46.48	9.70					
Motivasyon	1 yıldan az	23	46.30	9.49					
	1-3 yıl	40	46.05	10.71					
	3-5 yıl	84	45.89	10.93	4-328	2.94	.02*	.03	4>3
	5-10 yıl	143	49.95	10.34					
	10 yıldan fazla	39	50.23	10.90					
Teknik Erişim	1 yıldan az	23	32.69	8.37					
	1-3 yıl	40	39.32	12.11					
	3-5 yıl	84	38.32	10.37	4-328	7.16	.00*	.08	4>1 5>1
	5-10 yıl	143	43.09	11.13					
	10 yıldan fazla	39	44.30	10.29					
Yetkinlik	1 yıldan az	23	50.56	16.53					
	1-3 yıl	40	66.17	19.00					
	3-5 yıl	84	66.88	18.01	4-328	10.69	.00*	.11	5>1 5>2 5>3
	5-10 yıl	143	73.44	18.90					
	10 yıldan fazla	39	77.61	14.90					

ÖA'nın SY düzeylerinin İnterneti kullanma yılına göre karşılaştırılması sonucunda Motivasyon, Teknik Erişim ve Yetkinlik alt boyutlarında anlamli farklılık bulunduğu Tablo 6'da görülmektedir ($p<0,05$). Anlamli farklılığın etki derecesi incelendiğinde Motivasyon alt boyutunda düşük; Teknik Erişim alt

boyutunda orta düzey ve Yetkinlik alt boyutunda ise etki derecesinin büyük düzey olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Motivasyon alt boyutunda İnterneti 3-5 yıl ve 5-10 yıldır kullanan ÖA' arasında anlamlı farklılık vardır. Bu fark İnternet kullanım yılı 5-10 yıl olan ÖA'nın lehinedir. SYÖ'nün alt boyutlarından Teknik Erişim boyutunda İnterneti kullanma yılı 1 yıldan az-5-10 yıl ile 1 yıldan az - 10 yıldan fazla olan ÖA arasında anlamlı farklılık vardır. Bu fark İnternet kullanım yılı 10 yıldan fazla olan ÖA'nın lehinedir. Yetkinlik alt boyutunda ise İnternet kullanma yılı 1 yıldan az-10 yıldan fazla, 1-3 yıl-10 yıldan fazla ile 3-5 yıl-10 yıldan fazla olan ÖA arasında anlamlı farklılık olduğu Tablo da görülmektedir. Bu fark İnterneti 10 yıldan fazla kullanan ÖA'nın lehinedir. Bu sonuçlar günlük İnternet kullanım süresiyle paralellik göstermektedir. ÖA'nın İnterneti/bilgisayarı kullanma yılı arttıkça Motivasyon, Teknik Erişim ve Yetkinlik düzeylerinin de arttığı, ÖA'nın kendilerine daha fazla güvendikleri söylenebilir.

3.5. SYÖ'nün Sosyal Ağ Kullanımına Göre Farklılık Analizi

ÖA'nın SYÖ'nün alt boyutlarının sosyal ağ kullanımına göre karşılaştırma analizleri gerçekleştirilmiştir ve bulgular Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. ÖA'nın SY düzeylerinin sosyal ağ kullanımına göre farklılık analizi

Alt Boyutlar	Sosyal Ağ Kullanımı	N	\bar{X}	Ss	t	p	η^2
Farkındalık	Evet	257	47.13	8.87	1.43	.15	.00
	Hayır	72	45.48	7.58			
Motivasyon	Evet	257	48.85	10.33	2.06	.04*	.01
	Hayır	72	45.93	11.63			
Teknik Erişim	Evet	257	42.15	11.49	4.12	.00*	.04
	Hayır	72	36.13	8.67			
Yetkinlik	Evet	257	72.50	18.90	5.06	.00*	.07
	Hayır	72	60.04	16.78			

Tablo 7 incelendiğinde ÖA'nın SY düzeylerinin sosyal ağ kullanma durumuna göre karşılaştırılması sonucunda Motivasyon, Teknik Erişim ve Yetkinlik alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir ($p < .05$). Bu fark sosyal ağ kullanan ÖA'nın lehinedir. Anlamlı farklılığın etki derecesi incelendiğinde Motivasyon alt boyutunda düşük düzey; Teknik Erişim alt boyutunda orta düzeye yakın; Yetkinlik alt boyutunda ise etki derecesinin orta düzey olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuç sosyal ağ kullanan ÖA'nın Motivasyon, Teknik Erişim ve Yetkinlik alt boyutlarında kendilerine daha fazla güvendikleri söylenebilir.

3.6. Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejilerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan ÖA'nın Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejileri Ölçeğine (Aşkar & Mazman, 2013) ait aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8. ÖA'nın ÇBAS'ne ilişkin bulgular

Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejileri Alt Boyutlar	n	\bar{X}	Ss
Kaybolma		3.50	.96
Değerlendirme		4.27	1.14
Amaçlı düşünme		4.27	1.23
Deneme yanılma	329	4.54	1.25
Temel fikirleri ayırt etme		3.76	1.04
Kontrol		3.91	1.06
Problem Çözme		3.90	1.03

ÖA'nın ÇBASE'nin alt boyutlarına ilişkin bulguları incelendiğinde; ÖA'nın kaybolma, değerlendirme, amaçlı düşünme, temel fikirleri ayırt etme, kontrol ve problem çözme stratejilerinin orta düzeyde; deneme yanılma stratejisinin ise orta düzeyin üzerinde olduğu görülmektedir.

3.7. ÇBASE'nin Cinsiyete Göre Farklılık Analizi

Analiz sonuçlarına göre ÖA'nın ÇBAS cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu sonuç cinsiyetin ÇBAS üzerinde etkisi olmadığını göstermektedir.

3.8. ÇBASE'nin Günlük İnternet Kullanımına Göre Farklılık Analizi

ÇBAS ölçeğinin günlük İnternet kullanım sürelerine göre farklılık analizi sonucunda anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç günlük İnternet kullanım süresinin ÇBAS üzerinde etkisi olmadığını göstermektedir.

3.9. ÇBASE'nin İnterneti/ Bilgisayarı Kullanma Yılına Göre Farklılık Analizi

ÇBASE'nin İnterneti/bilgisayarı kullanma yılına göre karşılaştırma analizleri gerçekleştirilmiştir. Verilerin homojen dağılması nedeni ile Tukey testi gerçekleştirilmiştir ve bulgular Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9. ÇBAS ölçeğinin interneti kullanma yılına göre farklılık analizi

ÇBASE'nin Alt Boyutları	Değişkenler	N	\bar{X}	S	sd	F	p	η^2	Anlamlı farklılık
Kaybolma	1 yıldan az	23	3.26	1.17	4-328	.51	.72	0.00	5>2
	1-3 yıl	40	3.45	1.13					
	3-5 yıl	84	3.57	.918					

Değerlendirme	5-10 yıl	143	3.50	.926	4-328	2.64	.03*	0.03	
	10 yıldan fazla	39	3.53	.939					
	1 yıldan az	23	3.77	1.33					
	1-3 yıl	40	4.43	1.17					
	3-5 yıl	84	4.07	1.08					
Amaçlı düşünme	5-10 yıl	143	4.38	1.11	4-328	1.24	.29	0.01	
	10 yıldan fazla	39	4.47	1.15					
	1 yıldan az	23	3.98	1.44					
	1-3 yıl	40	4.11	1.32					
	3-5 yıl	84	4.14	1.28					
Temel fikirleri ayırt etme	5-10 yıl	143	4.41	1.10	4-328	.90	.46	0.01	
	10 yıldan fazla	39	4.37	1.32					
	1 yıldan az	23	4.37	1.51					
	1-3 yıl	40	4.30	1.49					
	3-5 yıl	84	4.52	1.16					
Deneme yanılma	5-10 yıl	143	4.58	1.20	4-328	1.46	.21	0.01	
	10 yıldan fazla	39	4.79	1.23					
	1 yıldan az	23	3.29	1.48					
	1-3 yıl	40	3.68	1.16					
	3-5 yıl	84	3.78	.96					
Kontrol	5-10 yıl	143	3.82	.94	4-328	5.60	.00*	0.06	4>1 5>1
	10 yıldan fazla	39	3.84	1.13					
	1 yıldan az	23	3.21	1.19					
	1-3 yıl	40	3.66	1.14					
	3-5 yıl	84	3.76	1.04					
Problem Çözme	5-10 yıl	143	4.08	.99	4-328	1.27	.27	0.01	
	10 yıldan fazla	39	4.25	.97					
	1 yıldan az	23	3.66	1.24					
	1-3 yıl	40	3.87	1.06					
	3-5 yıl	84	3.76	1.00					
	5-10 yıl	143	4.03	1.04					
	10 yıldan fazla	39	3.88	.89					

Tablo 9 incelendiğinde ÖA'nın ÇBAS'nin günlük İnternet/bilgisayar kullanım sürelerine göre karşılaştırılması sonucunda Değerlendirme ve Kontrol alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Anlamlı farklılığın etki derecesi incelendiğinde Değerlendirme alt boyutunda düşük düzey; Kontrol alt

boyutunda ise etki derecesinin orta düzey olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol alt boyutunda İnterneti kullanım yılı 1 yıldan az-5-10 yıl ile 1 yıldan az -10 yıldan fazla olan ÖA arasında anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu fark İnternet kullanım yılının 10 yıldan fazla olan ÖA'nın lehinedir. ÇBASE'nin Kontrol alt boyutunda ÖA'nın web sitesine bağlanma, web tarayıcılarının kullanımı, arama motorlarının gelişmiş arama seçenekleri ile ilgilidir. ÖA'nın İnterneti/bilgisayarı kullanma yılı arttıkça bireyler bu konularda kendilerine daha fazla güvendikleri söylenebilir.

3.10. ÇBASE'nin Sosyal Ağ Kullanımına Göre Farklılık Analizi

Analiz sonuçlarına göre ÖA'nın ÇBAS düzeyleri sosyal ağ kullanım durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu sonuç sosyal ağ kullanımının ÖA'nın ÇBAS düzeylerinde etkisi olmadığını göstermektedir.

3.11. Sayısal Yetkinlik Düzeyi ve Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejileri Arasında İlişkiye Ait Bulgular

ÖA'nın SY düzeyleri ve ÇBAS arasındaki ilişki basit korelasyon katsayısı (pearson korelasyon katsayısı) hesaplanarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. SY düzeyi ve ÇBAS arasındaki ilişkiye ait bulgular

Değişken	N	r	p
Sayısal Yetkinlik Düzeyi	329	0.46	.00
Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejileri			

Korelasyon katsayısı yorumlanırken 0,00-0,30 arası düşük düzey; 0,30-0,70 arası orta düzey; 0,70- 1,00 arası ise yüksek düzeyde bir ilişki olarak kabul edilir (Büyüköztürk, 2011). ÖA'nın SY düzeyleri ve ÇBAS düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde korelasyon katsayısının $r=0,46$ ve anlamlılık düzeyinin $p=0,00$ olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tablo 10'da yer alan bilgilere göre ÖA'nın SY düzeyleri ve ÇBAS düzeyleri arasındaki pozitif yönde ortalama düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre ÖA'nın SY düzeyi arttıkça ÇBAS düzeyinin arttığı söylenebilir.

3.12. Birliktelik Kuralı İle Ortaya Çıkan Anlamlı Örüntü ve Kurallar

SY düzeyi ve ÇBAS ölçeklerinin uygulanması sonucu elde edilen veriler alternatif değerlendirme yöntemlerinden biri olan birliktelik kuralı analizi ile değerlendirilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen örüntü ve kurallar Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11. Birliktelik kuralı ile ortaya çıkan bazı anlamlı örüntü ve kurallar

Kural No	Kural	Güven Değeri
13	sy30=7---> ba3=1	.70
22	ba13=6--->sy30=7	.71
25	ba2=1, ba4=1 --->sy30=7	.71
27	sy26=7--->ba3=1	.71
29	ba20=6 --->sy30=7	.72
48	ba2=1, sy30=7--->ba4=1	.75
99	sy30=7, ba4=1--->ba3=1	.88
101	ba2=1, sy25=7--->ba3=1	.90
106	ba2=1, sy26=7 --->ba3=1	.92

Birliktelik kuralı analizleri (destek değeri=.5 ve güven değeri=.7) sonucunda elde edilen, anlamlı olan bazı kurallar Tablo 11'de yer almaktadır. Bu kurallar;

13. Kural SYÖ'nün "İnternet bilgi arama araçlarını (arama motorları, rehberler, ileri arama motorları gibi) kullanabiliyorum" maddesine "Kesinlikle Katılıyorum" yanıtını veren ÖA'nın %70'i ÇBASE'nin "İnternette arama yaparken her zaman tedirgin hissederim" maddesine " Bana tamamen uymuyor" yanıtını vermiştir.

22. Kural ÇBASE'nin "Bir veri tabanından aradığım bilgiyi bulamadığım zaman diğer veri tabanlarını denerim" maddesine " Bana tamamen uyuyor" yanıtını veren ÖA'nın %71'i SYÖ'nün "İnternet bilgi arama araçlarını (arama motorları, rehberler, ileri arama motorları gibi) kullanabiliyorum" maddesine "Kesinlikle Katılıyorum" yanıtını vermiştir.

25. Kural ÇBASE'nin "İnternette arama yaparken her zaman kaybolmuşum hissine kapılırım" maddesine "Bana hiç uymuyor" ve ÇBASE'nin "Çevrimiçi olarak aramama nasıl başlayacağımı bilmiyorum" maddesine "Bana hiç uymuyor" yanıtını veren ÖA'nın %71'i SYÖ'nün "İnternet bilgi arama araçlarını (arama motorları, rehberler, ileri arama motorları gibi) kullanabiliyorum" maddesine "Kesinlikle Katılıyorum" yanıtını vermiştir.

27. Kural SYÖ'nün "Evden İnternete erişebiliyorum" maddesine "Kesinlikle Katılıyorum" yanıtını veren ÖA'nın %71'i ÇBASE'nin "İnternette arama yaparken her zaman tedirgin hissederim" maddesine "Bana tamamen uymuyor" yanıtını vermiştir.

29. Kural ÇBASE'nin "İnternet Explorer veya Netscape gibi bir web tarayıcısını kullanmayı bilirim" maddesine " Bana tamamen uyuyor" yanıtını veren ÖA'nın %72'si SYÖ'nün "İnternet bilgi arama araçlarını (arama motorları, rehberler, ileri arama motorları gibi) kullanabiliyorum" maddesine "Kesinlikle Katılıyorum" yanıtını vermiştir.

48. Kural ÇBASE'nin "İnternette arama yaparken her zaman kaybolmuşum hissine kapılıyorum" maddesine "Bana hiç uymuyor" ve SYÖ'nün "İnternet bilgi arama araçlarını (arama motorları, rehberler, ileri arama motorları gibi) kullanabiliyorum" maddesine "Kesinlikle Katılıyorum" yanıtını veren ÖA'nın %75'i ÇBASE'nin "Çevrimiçi olarak aramama nasıl başlayacağımı bilmiyorum" maddesine "Bana hiç uymuyor" yanıtını vermiştir.

99. Kural SYÖ'nün "İnternet bilgi arama araçlarını (arama motorları, rehberler, ileri arama motorları gibi) kullanabiliyorum" maddesine "Kesinlikle Katılıyorum" ve ÇBASE'nin "Çevrimiçi olarak aramama nasıl başlayacağımı bilmiyorum" maddesine "Bana hiç uymuyor" yanıtını veren ÖA'nın %89'u ÇBASE'nin "İnternette arama yaparken her zaman tedirgin hissederim" maddesine "Bana hiç uymuyor" yanıtını vermiştir.

101. Kural ÇBASE'nin "İnternette arama yaparken her zaman kaybolmuşum hissine kapılıyorum" maddesine "Bana hiç uymuyor" ve SYÖ'nün "Bir bilgisayara sahibim" maddesine "Kesinlikle Katılıyorum" yanıtını veren ÖA'nın %89'u ÇBASE'nin "İnternette arama yaparken her zaman tedirgin hissederim" maddesine "Bana hiç uymuyor" yanıtını vermiştir.

106. Kural ÇBASE'nin "İnternette arama yaparken her zaman kaybolmuşum hissine kapılıyorum" maddesine "Bana hiç uymuyor" ve SYÖ'nün "Evden İnternete erişebiliyorum" maddesine "Kesinlikle Katılıyorum" yanıtını veren ÖA'nın %92'si ÇBASE'nin "İnternette arama yaparken her zaman tedirgin hissederim" maddesine "Bana hiç uymuyor" yanıtını vermiştir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Sayısal teknolojilerinin hayatın her alanında aktif bir şekilde kullanılması SY kavramının önemini arttırmış, bireylerin sayısal yetkin olmaları önem kazanmıştır. Çevrimiçi bilgi kaynaklarını doğru, güvenilir bir biçimde kullanarak bireyin ihtiyaçlarına uygun bilgiye ulaşması da SY kavramının bir alt boyutunu oluşturmaktadır. Bu çalışmada ÖA'nın SY düzeyleri ve ÇBAS arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaca yönelik olarak Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 386 öğretmen adayına Akkoyunlu, Soylu ve Çağlar (2010) tarafından geliştirilen "Sayısal Yetkinlik Ölçeği" ve Aşkar ve Mazman (2013) tarafından Türkçeye çevrilen "Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejileri Envanteri" uygulanmıştır.

Analiz sonuçlarına göre ÖA, genel SY düzeyinin orta düzey olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre ÖA'nın kendilerini sayısal yetkin olarak gördükleri söylenebilir. Akkoyunlu ve Soylu (2010), Akbaba Dağ ve Oksal (2013) öğretmenler; Gökçearsan ve Bayır (2011), Kazu ve Erten (2014) ise ÖA ile gerçekleştirdikleri çalışmada genel SY düzeyleri orta düzey olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Menzi, Çalışkan ve Çetin (2012) ÖA'nın teknolojik yeterliliklerini incelemişlerdir. SYÖ ile benzer maddelerin yer aldığı Eğitimciler İçin Temel Teknoloji Yeterlilikleri Ölçeği sonuçları SYÖ sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Araştırma sonucunda ÖA genel olarak teknoloji kullanma becerilerinde kendilerini yeterliye yakın görmektedirler (Menzi, Çalışkan & Çetin,

2012). Benzer çalışmalarda Çetin, Çalışkan ve Menzi (2012), Yılmaz, Üredi ve Akbaşlı (2015) ÖA'nın teknolojik yeterliliklerinin orta düzeyde, Yavuz Konokman, Yanpar Yelken, Sancar Tokmak, (2013) ise teknolojik yeterliliklerinin orta düzeyin üzerinde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. 2010 ve 2016 yılları arasında gerçekleştirilen sonuçların benzer bir biçimde orta düzeyde çıkması manidardır. Hizmet öncesi yeterli teknoloji eğitiminin alınmaması, derslerde teknoloji entegrasyonunun sağlanmaması, üniversitelerin teknolojik alt yapısının güncellenmemesinin bu sonuçta etkili olduğu düşünülmektedir.

SYÖ'nün alt boyutları incelendiğinde ÖA'nın ölçeğin dört alt boyutları (Farkındalık, Motivasyon, Teknik Erişim, Yetkinlik) düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Kazu ve Erten (2014) ile ÖA ile gerçekleştirdikleri çalışmada farkındalık alt boyutunu yüksek, teknik erişim boyutunu düşük düzeyde, farkındalık ve yetkinlik boyutlarını orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlara göre ÖA'nın farkındalık boyutunda bir düşüş yaşanarak orta düzeye inmiş olması ÖA'nın aleyhine olmasına rağmen teknik erişim boyutunun orta düzeye çıkması ÖA lehine sevindirici bir gelişmedir. Sayısal teknolojilerin yaygınlaşması ÖA'nın teknik erişim konusunda kendilerini yeterli görmelerinde etkili olduğu düşünülebilir. Eğitimde teknoloji entegrasyonunun artırılması ve bilgi toplumunun gereklerinin yerine getirilebilmesi için geleceğin öğretmenleri olacak ÖA'nın SY seviyelerinin yükseltilmesi için çalışmalar gerçekleştirilmelidir.

ÖA'nın SY düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, genel SY düzeyi, teknik erişim ve yetkinlik alt boyutlarının düzeyleri erkek ÖA'nın lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Bu sonuç, Akbaba Dağ ve Oksal (2013) ile Kazu ve Erten'in (2014) çalışmalarına paraleldir. Benzer çalışmalarda sayısal teknolojilerin kullanımında erkeklerin bayanlara göre daha yetenekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Abbiss, 2009; Jackson, Ervin, & Gardner, 2001; Papastergiou & Solomonidou, 2005). Bu sonuca göre erkek ÖA'nın sayısal teknolojilerin kullanımı konusunda kendilerine daha fazla güvendikleri söylenebilir.

Günlük İnternet kullanma süresi ve İnterneti/bilgisayarı kullanma yılı ÖA'nın SY düzeylerini etkilemektedir. Motivasyon, Teknik Erişim ve Yetkinlik alt boyutlarında günlük İnternet kullanım süresi 3 saatten fazla ve İnterneti/bilgisayarı kullanma yılı 10 yıldan fazla olan ÖA'nın lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Timur, Timur ve Akkoyunlu (2014) ÖA'nın sosyal medya kullanım süresi arttıkça SY düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuca göre ÖA'nın İnternet kullanım süresi ve İnterneti/bilgisayarı kullanım yılı SY düzeyini olumlu etkilemektedir.

Analiz sonuçlarına göre ÇBASE'nin alt boyutlarına ilişkin bulgular incelendiğinde; ÖA'nın kaybolma, değerlendirme, amaçlı düşünme, temel fikirleri ayırt etme, kontrol ve problem çözme stratejilerinin orta düzeyde; deneme yanılma stratejisinin ise orta düzeyin üzerinde olduğu görülmektedir. Geçer ve İra (2015) gerçekleştirdikleri çalışmada benzer bir sonuca ulaşarak çevrimiçi bilgi arama ve yorumlama stratejilerin genel olarak orta düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuca göre ÖA'nın çevrimiçi bilgi arama, farklı web tarayıcılarını kullanma,

çevrimiçi bilgi ararken ortaya çıkan problemleri çözmede kendilerine yeterince güvenmedikleri söylenebilir. Ancak yeterli bilgiye erişemediklerinde farklı veri tabanları, web siteleri veya arama motorları kullanarak bilgiye erişebilmek konusunda kendilerine daha fazla güvendikleri düşünülebilir.

ÖA'nın ÇBAS cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu sonuç Sırakaya ve Çakır (2014), Geçer (2014), Geçer ve İra (2015) 'nın çalışmaları ile örtüşmektedir. Cinsiyetin ÇBAS üzerine etkisi olmadığı söylenebilir.

Ayrıca ÖA'nın günlük İnternet kullanım süreleri de ÇBAS'ni etkilememektedir. Ancak alan yazın incelendiğinde Wu ve Tsai (2007), Geçer (2014) gerçekleştirdikleri çalışmalarda İnternet kullanma sıklığı yüksek olan bireylerin ÇBAS'nin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. ÇBASE'nin Kontrol alt boyutu ise İnterneti/bilgisayarı 10 yıldan fazla kullanan ÖA'nın lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Bu sonuca göre ÖA'nın İnterneti/ bilgisayar kullanma yılı arttıkça web sitesine bağlanma, web tarayıcılarının kullanma, arama motorlarının gelişmiş arama seçeneklerini kullanma becerilerinin de arttığı düşünülebilir.

Araştırma sonucunda ÖA'nın SY düzeyleri ve ÇBAS arasında pozitif yönde ortalama düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre ÖA'nın SY düzeyleri arttıkça ÇBAS düzeyi de artmaktadır.

Birliktelik kuralı analiz sonuçlarına göre, İnternette bilgi arama araçlarını kullanan ÖA'nın, İnternette arama yaparken kendilerini tedirgin hissetmedikleri, farklı veritabanlarından arama yapabildiği, İnternet ortamında kaybolmuş hissine kapılmadığı, farklı web tarayıcılarını kullanabildiği ve çevrimiçi ortamlarda nasıl arama gerçekleştireceğini bildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca evden İnternete bağlanabilen ve bilgisayara sahip olan ÖA, İnternette arama yaparken kendilerini tedirgin hissetmemekte ve kaybolmuş hissine kapılmamaktadırlar.

Üniversite öğrenimleri sürecinde ÖA'nın SY düzeylerinin artması için çalışmaların yapılması, ÖA'nın meslek hayatlarında sınıflarda yer alan teknolojik donanımları etkin bir biçimde kullanmasında, büyük bilgi kaynağı olan çevrimiçi ortamlarda doğru ve güvenilir bilgiyi seçmesinde de etkili olacağı söylenebilir.

5. KAYNAKLAR

- Abbiss, J. (2009). Gendering the ICT curriculum: The paradox of choice. *Computers & Education*, 53(2), 343-354.
- Akkoyunlu, B., Soylu, M. Y., & Çağlar, M. (2010). Üniversite Öğrencileri İçin "Sayısal Yetkinlik Ölçeği" geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39),10-19.
- Akbaba Dag, S. & Oksal, A. (2013). Examining prospective primary school teacher's digital empowerment levels and their attitudes towards using technology in education. *Ozean Journal Of Applied Science*, 6(3), 103-110.
- Akkoyunlu, B., & Soylu, Y. (2010). Öğretmenlerin sayısal yetkinlikleri üzerine bir çalışma. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(4), 748-768.
- Arabacı, İ. B., & Polat, M. (2013). Dijital yerliler, dijital göçmenler ve sınıf yönetimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 47(47), 11-20.

- Aşkar, P., & Mazman, S. G. (2013). Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejileri Envanteri'nin Türkçeye Uyarlama Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 167-174..
- Buyukozturk S. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. 14. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Atav, E., Akkoyunlu, B., & Sağlam, N. (2006). Öğretmen adaylarının İnternete erişim olanakları ve kullanım amaçları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 37-44.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Corrocher, N., & Ordanini, A. (2002). Measuring the digital divide: a framework for the analysis of cross-country differences. *Journal Of Information Technology*, 17(1), 9-19.
- Cüre, F., & Özdener, N. (2008). Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri (BIT) uygulama başarıları ve BIT'e yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 41-53.
- Çetin, O., Çalışkan, E., & Menzi, N. (2012). Öğretmen adaylarının teknoloji yeterlilikleri ile teknolojiye yönelik tutumları arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 11(2), 273-291.
- Çil, H. (2008). *Teknolojinin eğitim öğretim faaliyetlerindeki rolü: öğretmen adaylarının görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Dunn, H. S., & Johnson-Brown, S. (2008). Information literacies and digital empowerment in the global south. *In On The Occasion Of The International Association Of Media And Communication Research (IAMCR) 50th Anniversary Conference 2007* (P. 78).
- Erdem, D. (2011). Türkiye'de 2005–2006 yılları arasında yayımlanan eğitim bilimleri dergilerindeki makalelerin bazı özellikler açısından incelenmesi: Betimsel bir analiz. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 140-147.
- Fırat, M. (2015). Eğitim teknolojileri araştırmalarında yeni bir alan: öğrenme analitikleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 870-882.
- Jackson, L. A., Ervin, K. S., & Gardner, P. D. (2001). Gender and the internet: Women communicating and men searching. *Sex Roles*, 44(5–6), 363–379.
- Geçer, A. (2014). Öğretmen adaylarının web ortamında bilgi arama-yorumlama stratejilerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 4(2), 1-20.
- Geçer, A., & İra, N. (2014). Web Ortamında Bilgi Arama ve Yorumlama Stratejileri Ölçeği'nin türkçeye uyarlanması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 134-147.
- Geçer, A., & İra, N. (2015). Examining information in web environment searching and commitment strategies of university students according to demographic variables. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 383-402.
- Gençtürk, A., & Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1037-1054.
- Gökçearslan, Ş., & Bayır, E. A. (2011). Öğretmen adaylarının sayısal yetkinlik düzeylerinin incelenmesi. *In 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 27-29 April 2011 (pp. 1177-1182).

- Howard, S. K., Ma, J., & Yang, J. (2016). Student rules: Exploring patterns of students' computer-efficacy and engagement with digital technologies in learning. *Computers & Education, 101*, 29-42.
- Karal, H., Aktaş, İ., Turgut, Y. E., Gökoğlu, S., Aksoy, N., & Çakır, Ö. (2013). FATİH Projesine Yönelik Görüşleri Değerlendirme Ölçeği: güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(2), 325-348.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi (22. bs)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayaduman, H., Sırakaya M. & Seferoğlu S.S., (2011). Eğitimde FATİH Projesinin öğretmenlerin yeterlik durumları açısından incelenmesi, *Akademik Bilişim, İnönü Üniversitesi, Malatya* ([Http://Ab.Org.Tr/Ab11/Liste.Html](http://Ab.Org.Tr/Ab11/Liste.Html)).
- Kavalier- Jones, B.R. & Flannigan S.L. (2006). *Connecting The Digital Dots: Literacyof The 21st Century.Educause Quarterly. 2, 8-10. 05.03.2016 Tarihinde* <http://Www.Educause.Edu/İr/Library/Pdf/EQM0621.Pdf> adresinden alınmıştır.
- Kazu, İ. Y., & Erten, P. (2014). Öğretmen adaylarının sayısal yetkinlik düzeyleri (a prospective teachers' digital empowerment levels). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(2), 132-152. Doi: 10.14686/Buefad.201428175.
- Kurulgan, M., & Argan, M. (2007). Anadolu Üniversitesi öğrencilerinin İnternet üzerinden bilgi arama davranışları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(1), 291-304.
- Lee, J. Y., Paik, W., & Joo, S. (2012). Information resource selection of undergraduate students in academic search tasks. *Information Research: An International Electronic Journal, 17*(1), 511.
- Makinen, M. (2006). Digital empowerment as a process for enhancing citizens' participation. *ELearning, 3*(3), 381-395.
- Margaryan, A., Littlejohn, A., & Vojt, G. (2011). Are Digital natives a myth or reality? university students' use of digital technologies. *Computers & Education, 56*(2), 429-440.
- Menzi, N., Çalışkan, E., & Çetin, O. (2012). Öğretmen adaylarının teknoloji yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Journal Of Educational Sciences International, 2*(1), 1-18.
- Ryan, T. And Bagley, G. (2015). Nurturing the integration of technology in education/Eğitimde teknoloji entegrasyonu. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 11*(1), 33-50.
- Ruiz, M. D., Gómez-Romero, J., Molina-Solana, M., Campaña, J. R., & Martin-Bautista, M. J. (2016). Meta-association rules for mining interesting associations in multiple datasets. *Applied Soft Computing, 49*, 212-223.
- Pamuk, S., Çakır, R., Ergun, M., Yılmaz, H. B., & Ayas, C. (2013). Öğretmen ve öğrenci bakış açısıyla tablet PC ve etkileşimli tahta kullanımı: FATİH Projesi Değerlendirmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(3), 1799-1822.
- Papastergiou, M., & Solomonidou, C. (2005). Gender issue in İnternet access and favourite İnternet activities among Greek high school pupils inside and outside school. *Computers & Education, 44*(4), 377-393.
- Savaş, S., Topaloğlu, N., & Yılmaz, M. (2012). Veri madenciliği ve Türkiye'deki uygulama örnekleri. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi, 11*(21), 1-23.

- Sırakaya, M., & Çakır, H. (2014). Öğretmen adaylarının çevrimiçi bilgi arama stratejilerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 191-206.
- Siemens, G., & Long, P. (2011). Penetrating the fog: Analytics in learning and education. *EDUCAUSE review*, 46(5), 30.
- Tempelaar, D. T., Rienties, B., & Giesbers, B. (2015). In search for the most informative data for feedback generation: Learning Analytics in a data-rich context. *Computers in Human Behavior*, 47, 157-167.
- Timur, B., Timur, S., & Akkoyunlu, B. (2014). Determining pre-service teachers' digital empowerment level. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (33), 41-59.
- Thompson, P. (2013). The digital natives as learners: Technology use patterns and approaches to learning. *Computers & Education*, 65, 12-33.
- Tonta, Y. (2009). Dijital yerliler, sosyal ağlar ve kütüphanelerin geleceği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(4), 742-768.
- Tseng, S. C., Liang, J. C., & Tsai, C. C. (2014). Students' self-regulated learning, online information evaluative standards and online academic searching strategies. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30(1), 106-121.
- Usluel, Y. K., Mumcu, F. K., & Demiraslan, Y. (2007). Öğrenme-öğretme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojileri: öğretmenlerin entegrasyon süreci ve engelleriyle ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32).
- Yavuz Konokman, G., Yanpar Yelken, T., & Sancar Tokmak, H. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının TPAB'lerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Mersin üniversitesi örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 665-684.
- Yılmaz, M., Üredi, L., & Akbaşı, S. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar yeterlilik düzeylerinin ve eğitimde teknoloji kullanımına yönelik algılarının belirlenmesi. *International Journal of Humanities and Education*, 1(1), 105-121.
- Yürük, S. E., & Atıcı, B. (2017). Dijital Öykü Temelli değerler eğitimi materyallerinin öğrencilerin değer kazanımına etkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 56-74.
- Wu, Y.T., & Tsai, C.C. (2007). Developing an information commitment survey for assessing students' web information searching strategies and evaluative standards for web materials. *Educational Technology & Society*, 10, 120-132.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Digital technologies lead to unexpected significant changes and developments in our social and economic life (Corrocher and Ordanini, 2002). Digital technologies are technologies such as computers, projection devices, printers, the Internet and smart boards (Karal et al., 2013). Developments in digital technologies and the fact that these technologies are utilized in every aspect of life increase the importance of the term, digital empowerment. Digital empowerment is not only having technological means and using them, but also increasing skills in information technologies by using digital technologies effectively and productively (Makinen, 2006). Digital empowerment, which is a requirement of

information society, affects the future of individuals and societies (Akkoyunlu, Yılmaz Soylu & Çağlar, 2010). The youth of new generation learn about technology and use it unwittingly. Education systems should develop new technology policies to meet the educational need of the new generation (Margaryan, Littlejohn & Vojt, 2011). Thanks to the technology policies developed by governments (For example, Fatih Project, Magellan Project, Digital Education Revolution Project etc.), education environment is equipped with digital technologies. Students need to have digital empowerment in order to use digital technologies, according to the requirements of information society (Kavalier-Jones & Flannigan, 2006). Students' having a right type of digital empowerment depend on the digital empowerment and usage of digital technologies of teachers (Akbaba-Dag & Oksal, 2013). Students' development of a positive attitude towards digital technologies and usage of them depends on the teachers' integration of digital technologies to education, their usage of these technologies and their knowledge and experience about these technologies (Cil, 2008). Another aspect of using digital technologies is to search for information online and reach for true and reliable information. In the Internet environment, which is constantly increasing in the information, individuals are required to reach for information, choose the qualitative information in an intense information environment and possess these skills (Kazu & Erten, 2014; Sirakaya & Cakır, 2014). For teacher candidates, who are the teachers of the future, these skills are requirements for the information society (Timur, Timur & Akkoyunlu, 2014).

The aim of this study is to determine teacher relationship between teacher candidates' level of digital empowerment and their online formation searching strategies and investigate them within various variables. Additionally, useful and meaningful information was acquired by using the association rule. Due to the facts that an alternative evaluation method was utilized in the study, digital technologies' place in every aspect of life and their requirement of conscious usage and in terms of increasing the importance of acquiring true and reliable information in the limitless information of the internet environment, this study was considered significant.

Method

In this study, "Digital Empowerment Scale", which was developed by Akkoyunlu, Yılmaz Soylu and Çağlar (2010) was used on teacher candidates in order to determine their levels of digital empowerment. The 7-point Likert scale consist of 45 matters and four subscales (Awareness, Motivation, Technical Access and Empowerment). The Cronbach Alpha coefficient of the scale was calculated to be 0.83. In the scale, the interval of 1-3 corresponds to strongly disagree-disagree, 4 to indecisive and 5-7 to agree-strongly agree. In order to determine the online information searching strategies of teacher candidates, "Online Information Searching Inventory", which was translated and adapted into Turkish, and subjected to validity-reliability tests by Askar and Mazman (2013), was employed. For the 6-point Likert Type scale, which consist of 25 matters and seven subscales (Disorientation, Evaluation, Purposeful Thinking, Select Main

Ideas, Trial & Error, Control and Problem Solving), the Cronbach alpha for the reliability of the scale was calculated to be 0.91.

Survey model was adopted in order to determine the digital empowerment levels and online information searching strategies of teacher candidates. The Digital Empowerment Scale and Online Information Searching Strategies Inventory were utilized on 386 teacher candidates determined by random choosing method who study in the Faculty of Education at Firat University yet due to missing or mistaken data entries, the analysis was performed on the data of 329 teacher candidates. In the data analysis, descriptive and relational screening model was used. In the descriptive analysis of the data, frequency, percentage, arithmetic mean was calculated while in the relational analysis, t-test, one-way variance analysis and correlation coefficient were calculated in independent groups.

Findings and Discussion/Conclusion

As a result of the study, the digital empowerment and online information searching strategies scales of the teacher candidates were evaluated with their subscales. According to the results of the analysis, the general digital empowerment levels of teacher candidates were at mediocre levels as awareness ($\bar{X}=46.77$), motivation ($\bar{X}=48.21$), technical access ($\bar{X}=40.83$) and empowerment ($\bar{X}=69.77$). In the investigation of digital empowerment levels of teacher candidates in terms of gender, it was observed that the general digital empowerment level, technical access and empowerment subscales demonstrate a meaningful difference on behalf of male teacher candidates. Daily internet/computer usage time and the years to use the internet/computer affect the digital empowerment levels of teacher candidates. In the subscales of motivation, technical access and empowerment, it was observed that there were meaningful differences on behalf of teachers who have more than 3 hours of daily internet usage time and more than 10 years of internet/computer usage.

In the online information searching strategies, the levels of teacher candidates were at mediocre levels as disorientation ($\bar{X}=3.50$), evaluation ($\bar{X}=4.27$), purposeful thinking ($\bar{X}=4.27$), trial & error ($\bar{X}=3.76$), control ($\bar{X}=3.91$) and problem solving ($\bar{X}=3.90$) while select main ideas ($\bar{X}=4.54$) was above the mediocre level. Online information searching strategies of teacher candidates demonstrated meaningful differences in terms of gender. Additionally, daily internet usage times of teacher candidates also affect their online information searching strategies. In the control subscale of online information searching strategies, it was observed that there were meaningful differences on behalf of teachers who use the internet/computer for more than 10 years.

In the evaluation of the relationship between teacher candidates' digital empowerment level and online information searching strategies, it was concluded that there was a positive and meaningful relationship ($r=0.46$, $p<.01$). According to this result, it can be said that the increase in the level of digital empowerment of teacher candidates leads to an increase in the level of online information searching strategies.

According to the association rule analysis, it was concluded that teacher candidates who use the information searching tools on the internet do not feel uneasy while conducting searches in the internet environment, they can conduct searches in various databases, they do not feel disoriented, they can use various web browsers and they know how to conduct a search in the online environment. Additionally, teacher candidates who have an internet access at home and a computer do not feel uneasy while conducting searches on the internet and they do not feel disoriented.

It can be said that conducting studies in order to increase the digital empowerment levels of teacher candidates during their university education will be effective in teacher candidates' usage of technological equipment efficiently in the classrooms during their career and using this great information source, online environments, by choosing the true and reliable information.



Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Öğrenmelerini Destekleyici İhtiyaçlar¹

Learning Support Needs of Visually Impaired Students

Seraceddin Levent ZORLUOĞLU²,
Mustafa SÖZBİLİR³

Öz: Bu çalışmada görme yetersizliği olan öğrencilerin derse yönelik öğrenmelerini daha etkili hale getirmek amacıyla öğrenmeyi destekleyici ihtiyaçlar belirlenmiştir. Görme yetersizliği olan öğrencilerin öğrenmeye yönelik ihtiyaçlarının belirlenmesinde iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Erzurum İli Görme Engelliler Ortaokulu'nda öğrenim gören 6. sınıf görme yetersizliği olan öğrenciler oluşturmaktadır. Görme yetersizliği olan öğrencilerin eğitim ortamına, öğretime, öğrenime ve ölçme-değerlendirmeye yönelik ihtiyaçlar ders sırasında yapılan gözlemler, ders sonrası video kayıtların incelenmesi ve ünite sonunda yapılan görüşmeler sonucu belirlenmiştir. Verilerin detaylı incelenmesi sonucunda içerik analizine tabi tutulmuş ve ihtiyaç analizi belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre görme yetersizliği olan öğrencilerin öğrenmelerini destekleyici ihtiyaçlar “eğitim-öğretim ortamı ihtiyaçları”, “eğitim-öğretim ihtiyaçları” ve “değerlendirmeye yönelik ihtiyaçlar” olarak belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Görme engelliler, ihtiyaç analizi, içerik analizi, öğrenme.

Abstract: In this study the aim is to identify the learning support needs of students with visual impairment. In the research, one of the case study patterns, an embedded single-case design was used. Study group of the research consists of 5 students studying at sixth grade at Görme Engelliler secondary school in Erzurum in 2014-2015 academic years. Data of need were collected by interview, observation and video recording. Data were analyzed using content analysis method. According to the findings,

¹ Bu çalışma, birinci yazarın, ikinci yazar danışmanlığında 2017 yılında tamamlamış olduğu “6. Sınıf Görme Engelli Öğrencilere Maddenin Tanecikli Yapısıyla İlgili Kavramların Öğretimi” isimli doktora tezinden üretilmiştir.

² Arş. Gör. Dr., Artvin Çoruh Üniversitesi, e-posta: leventzorluoglu@hotmail.com

³ Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, e-posta: sozbilir@atauni.edu.tr

supporting learning needs are determined "education environment needs", "educational needs" and "assessing needs".

Keywords: Content analysis, learning, need analysis, visual impairment.

1. GİRİŞ

Bireylerin yaşamlarını sürdürebilmeleri için farklı gereksinimlere ihtiyaçları vardır. Bu gereksinimlerin başında hayati ihtiyaç ve öğrenme ihtiyacı gelmektedir. Öğrenme ihtiyacı, hayatı anlamak ve anlamlandırmak için gerekli olan ihtiyaçlardandır. İnsan, hayatı anlamak için düşünmekte ve düşünce üretmektedir. Bu sayede birey her türlü bilgiyi aramakta, bulmakta, öğrenmekte, kullanmakta ve geliştirip yenilemektedir.

Bireyler bilgi edinmede bireysel yaşantılar, görüş birliği, uzman görüşü ve mantık gibi farklı yöntemler kullanmaktadır (McMillan & Schumacher, 2010). Ayrıca farklı duyu organları yoluyla çevrelere ilişkin bilgileri almakta, yorumlamakta, anlamlandırmakta ve depolamaktadır. Bireylerin duyularında herhangi bir kaybın olması, bireyin eksik öğrenmesine ya da öğrenememesine sebep olmaktadır (Tüfekçioğlu, 2003). Öğrenme için her duyu organı büyük bir önem taşıyor gibi gözükse de, oldukça zengin bilgi sağlaması açısından göz, en önemli duyu organı olarak görülmekte (Ataman, 2003) ve öğrenirken elde edilen bilgilerin % 80-85'i görme yoluyla edildiği tahmin edilmektedir (Ataman, 2012; Cavkaytar & Diken, 2012; Özkan, 2013; Taymaz, 1997). Bu durumda bireylerin öğrenmelerinde görme duyusunun önemli olduğunu, görme duyusunda herhangi bir yetersizlik olması durumunda öğrencinin öğrenme düzeyinin etkilenebileceği söylenebilir. Bu nedenle öğretimin en iyi şekilde gerçekleşmesi için (Karacaoğlu, 2009) görme yetersizliği olan bireylere yönelik eğitim ve öğretim ihtiyaçlarının belirlenmesi gerekir. Ayrıca öğrencilerin öğrenme ve öğretim sürecine yönelik ihtiyaçların belirlenmeden öğretimin gerçekleştirilmesi durumunda eğitim-öğretim süreci olumsuz etkilenebilmektedir (Sleezer, Russ-Eft & Gupta, 2014; Visscher-Voerman & Gustafson 2004).

İhtiyaç analizi mevcut durum ile olması gereken durum arasındaki giderilebilecek eksikliklerdir (Demirel, 2009). Öğrenenlerin öğrenmesinin verimli kılınabilmesi için öncelikle öğrencilerin öğrenmeyi etkileyecek faktörleri belirlemek gerekmektedir (Çalışkan & Çangal, 2013; Koçer, 2013; Okcu, Yazıcı & Sözbilir, 2016). Eğitim ve öğretim sürecinde öğrenme-öğretim gelişiminin sürekliliğini sağlamak, öğrenme-öğretim sürecinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlarla ilgili ihtiyaçları tespit edebilmek ve gerekli çözüm yolları üretebilmek amacıyla ihtiyaç analizine sıklıkla başvurulur.

Görme yetersizliğine sahip olan öğrencilerin eğitim-öğretimlerine yönelik çalışmalarda mevcut durumun ve istenilen durumla arasındaki farkın tespit edilmesi görme yetersizliği olan bireylerin etkili öğrenmelerinin sağlanması amacıyla oldukça önemlidir. Çünkü görme yetersizliği olan bireylerin görme yetersizlik dereceleri ve görme yetersizliklerine göre öğretim teknikleri farklılık göstermektedir. Öğrencilerin görme yetersizlik derecelerine göre kör ve az gören

sınıflandırılması yapılmaktadır (Çakmak, 2011; Özyürek, 1995; Şafak, 2005). Bireylerin görme keskinliği ve işlevsel görmelerine göre kör ve az gören tanımları yapılmaktadır. Yasal tanıma göre tüm düzeltmelere rağmen görme keskinliği 20/200 veya daha az görme keskinliğine sahip olan kişilere *kör* denir. Yasal tanıma göre ise tüm düzeltmelere rağmen görme gücü 20/70 ile 20/200 arasında olan kişilere az gören denir (Ataman, 2003; Çakmak, 2011; Huebner, 2000; Özyürek, 1995; Şafak, 2005). Eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve giderilmesinde de bireysel farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Bireysel farklılıkların ön plana çıktığı durumlarda ise bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP) devreye girmektedir. BEP, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin zihinsel, duygusal, eğitimsel ve sosyal alanlarda kazanmaları gereken davranışları dikkate alarak, profesyonel bir ekip tarafından bu davranışların nasıl, kim tarafından, nerede, hangi yöntemle, hangi araç-gereç veya materyalle kazandırılacağına yönelik hazırlanan plandır (Diken, 2012). BEP'ler özel eğitime gereksinimi olan çocukların ihtiyaçları bireysel farklılıklar ön plana alınarak belirlenmekte ve eğitim süreci kişiye özel yapılandırılmaktadır. Öğretim planı hazırlanmadan önce öğrenci ihtiyaçlarını belirleyebilmek amacıyla ihtiyaç analizi basamaklarını belirlemek gerekmektedir (Akkoyunlu, Altun & Yılmaz, 2008; Fer, 2009):

- Planlama: Planlama sürecinde öncelikle hedef kitle belirlenmeli ve veri toplamak için stratejiler belirlenmelidir.
- Verileri Toplama: Hedef kitleden ihtiyaç belirlemeye yönelik veri toplamak için anketler uygulanabilir, görüşmeler yapılabilir veya ses-video kayıtları alınabilir.
- Verileri Analiz Etme: Veriler koşullar ve olası ihtiyaçlar doğrultusunda analiz edilir.
- Raporlaştırma: İhtiyaç analizi sürecinde neler yapıldığını, analizin amacı, çalışmanın kimleri kapsadığı betimlenir.

İhtiyaç belirlemenin etkili bir şekilde yapılması için ihtiyaç belirleme işlemi ihtiyaç belirleme basamakları dikkate alınarak yapılmalıdır. Ayrıca etkili bir öğretim gerçekleştirilebilmesi için öğrenci ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir (Okcu, Yazıcı & Sözbilir, 2016; Sleezer, Russ-Eft & Gupta, 2014). Bu nedenle çalışmada, görme yetersizliği olan öğrencilere kavram öğretimini ve görme yetersizliği olan öğrencilerin kavram öğreniminin etkili kılınmasını sağlayacak ihtiyaçların belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Görme yetersizliği olan öğrencilerin genel ihtiyaçları nelerdir?
 - Eğitim-Öğretim ortamı ihtiyaçları nelerdir?
 - Eğitim-Öğretim ihtiyaçları nelerdir?
 - Değerlendirmeye yönelik ihtiyaçları nelerdir?

2. Görme yetersizliği olan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilmek için neler yapılabilir?

Alanyazın incelendiğinde görme yetersizliği olan öğrencilerin öğrenmelerini destekleyici ihtiyaçlarının bir bütün olarak yer aldığı çalışmaların bulunmadığı ve belirli bir kavramın veya konunun öğretilmesi ile ilgili ihtiyaçların yer aldığı (Bülbül, 2013; Kumar, RaGsamy & Stefanich, 2001; Mayo, 2004; McCallum & Ungar, 2003; Moore & Grossman, 2016; Neely, 2007; Okcu & Sözbilir, 2016; Okcu, Yazıcı & Sözbilir, 2016; Supalo, Dwyer, Eberhart, Bunnag & Mallouk, 2009; Tombaugh, 1981) çalışmalara rastlanmaktadır. Çalışma görme yetersizliği olan öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde ders öğretim planlarında yapılacak olan uyarlamalara yardımcı olması ve alanyazında yapılacak çalışmaları desteklemesi açısından önemlidir.

2. YÖNTEM

Çalışmada belirli bir süreçte bir veya birkaç durum için çeşitli veri toplama araçları ile bilgi toplandığı, durumların ve durumlara bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımı olan durum çalışması kullanılmıştır (Creswell, 2007). Görme yetersizliği olan öğrencilerin öğrenmeye yönelik ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla iç içe geçmiş tek durum deseni kullanarak çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan iç içe geçmiş tek durum deseni tek bir durumda içerisinde birden fazla analiz biriminin olduğu durumlarda kullanılmaktadır (Yin, 2003). Bu desen ortaya çıkan durum ve alt durumları bir bütün olarak sistemli bir şekilde inceleme ve durumlar arası ilişkileri ortaya çıkarmaya imkân sağlaması açısından oldukça önemlidir.

Çalışma ‘Maddenin Tanecikli Yapısı/Madde ve Değişim’ ünitesinin görme yetersizliği olan öğrencilere uygunluğunun sağlanması için bir öğretim tasarımı yapmak ve yapılacak olan öğretim tasarımının işlevselliğini arttırmak, tasarımı verimli ve kullanılabilir kılmak amacı ile yapılmıştır. Fakat çalışmada yapılan ihtiyaç analizi bulguları görme yetersizliği olan öğrencilerin öğrenmelerini destekleyici genel ihtiyaçlar olarak belirlenmiştir. Bu öğrencilerin eğitim ortamına, öğretime, öğrenime ve ölçme-değerlendirmeye yönelik ihtiyaçları ders içi gözlemler, ders sonrası video kayıtların incelenmesi ve ünite sonunda yapılan görüşmeler sonucu belirlenmiştir.

Görme Engelliler Okulunda 6. Sınıf ‘Maddenin Tanecikli Yapısı’ ünitesine yönelik öğretmenin ders işleme, öğrencilerin ders dinleyişleri, öğrencilerin ders içindeki davranışları, öğrenci ihtiyaçları, eğitim gereksinimleri, ortam eksiklikleri ve kavram öğretimindeki yanlışlıklar 8 saatlik ders araştırmacı tarafından gözlem yapılarak, Fen Dersi Gözlem Formu (FDGF) (Ek 1) doldurularak ve uygulama sonrası video kayıtları incelenerek belirlenmeye çalışılmıştır. Video kayıtları, FDGF ve öğrencilerle yapılan görüşme verileri detaylı incelemeler sonucunda içerik analizine tabi tutulmuş ve ihtiyaç analizi belirlenmiştir. İçerik analizinde, betimsel analize göre daha derinlemesine incelenir (Ekiz, 2009; Glesne, 2013). McMillan ve Schumacher (2010)’a göre içerik analizi verilerin toplanması,

toplanan verilerin kodlanması, kodlardan kategoriler ve temaların oluşturulması ve verilerin görselleştirilmesinden meydana gelmektedir.

Video kayıtları, FDGF ve öğrencilerle yapılan görüşme verilerinin analizi sonucu kodlar oluşturulmuştur. İhtiyaç diyagramı oluşturulurken Merriam (2013)'in belirtmiş olduğu “verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlama” prensibi belirlenmiş analiz sırasında oluşan kodlar, kodlarla ilgili kategori oluşturmuştur. Kategoriler oluşturulurken kategori “Araştırmanın amacına cevap verebilecek nitelikte mi?”, “Kodları kapsıyor mu?” ve “Kavramsal açıdan kodlarla uyumlu mu?” (Merriam, 2013) sorularına cevap aranmış ve en uygun kavram kategori adı olarak belirlenmiştir. Daha sonra kategori adları dikkate alınarak tema adı belirlenmiştir. Toplanmış olan nitel verilerin analizinde sonuçlara ulaşma bakımından kavramlar, tema ve görseller önemli (Glesne, 2013) olduğundan adı belirlenen kod, kategori ve temalar görselleştirilerek ihtiyaç diyagramı (Şekil 1) oluşturulmuştur. Kod, kategori ve temaların ihtiyaç diyagramına yerleştirilmesi ile aynı ada sahip olan kodlar belirlenmiş ve bu kodlar anlam değişikliği olmayacak şekilde başka bir kavramla değiştirilmiştir. İhtiyaç temasını genel ihtiyaçlar kategorisinden oluşturmaktadır. Çalışmada genel ihtiyaçlar eğitim-öğretim ortamı ihtiyaçları, eğitim-öğretim ihtiyaçları ve değerlendirmeye yönelik ihtiyaçlar olmak üzere üç alt kategorileri de incelenmiştir.

Çalışmada verilerin analizinde güvenilir sonuçlar elde etmek için içerik analizinde yapılan analizler iki kimya eğitimi uzmanı, bir fen eğitimi uzmanı ve bir program geliştirme uzmanı tarafından tekrardan gözden geçirilmiştir. Kontrol amaçlı yapılan analizlerde içerik analizinde uygun olmayan kodlarda 3 farklı yol izlenmiştir: araştırmacı ve uzmanların uygun olarak görmediği kodlar çıkarılmış, kalmasının faydalı olacağı düşünülen kodlar başka bir kod adı belirlenerek güncellenmiş ve bir kodun başka bir kodla birleştirilmesi gerektiği düşünüldüğünde ise kodlar birleştirilerek kodun ismi ya güncellenmiş ya da iki koddan birinin ismi seçilmiştir.

Nitel araştırmada araştırmacıya bağlı olarak, araştırma süreci içerisinde duruma göre farklı yöntemler kullanılabilir, görüşme soruları ve gözlem formunu yapılandırılabilir. Bu gibi durumların sağlanması geçerliği arttırmaktadır (Bogdan & Biklen, 2007). Çalışmada geçerliğin sürekliliğinin sağlanması için ihtiyaç analizi belirlemede kullanılan FDGF süreç içinde çalışmanın ihtiyacını karşılaması için sürekli yapılandırılmıştır. Ayrıca doldurulan videoların tekrar tekrar izlenmesiyle eksik olan durumlar tespit edilerek FDGF’na işlenmiştir.

Çalışmanın veri toplama, verilerin analizi ve yorumlanması süreçlerinde tutarlılık sağlanması için sürekli olarak süreç eleştirel bir gözle sorgulanmış ve ayrıca süreç ile ilgili açıklamalar açık ve net olarak verilmeye çalışılmıştır. Yapılan her süreçte izlenen sürecin gerçekliğini ortaya çıkarmak amacıyla Merriam (2013) “Gözlemlenen olaylar ya da gözlemden çıkardığımız olgulara ilişkin yorumlar gerçek durumu yansıtıyor mu?” sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmada iç geçerliğin sağlanması amacıyla veri toplama aracı, geliştirme ve veri toplama süreci, toplanan verilerin analizi ve yorumlanması yani çalışmanın her bir basamağının ayrıntılı olarak açıklaması yapılmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Erzurum İli Görme Engelliler Ortaokulu 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Nitel araştırmalarda, örnekleme derinlemesine araştırabilmek için örnekleme grubu küçük olduğundan dolayı rastgele örnekleme seçimi yerine, amaçlı örnekleme tercih edilir (Creswell, 2007). Bu nedenle araştırmada çalışma grubu amaçlı örnekleme ile belirlenmiştir. Çalışma grubunu 2014-2015 yılında 6. sınıfta öğrenim gören 2'si erkek 3'ü kız olmak üzere toplam 5 öğrenci ile çalışılmıştır. Çalışma grubunun özellikleri Tablo 1'de yer almaktadır.

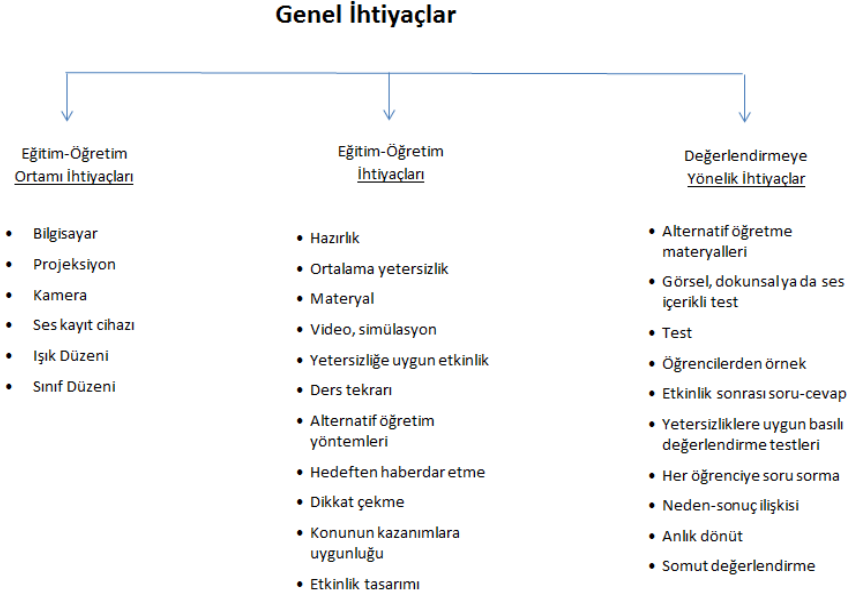
Tablo 1. Çalışma grubu öğrenci özellikleri

Öğrenci Kod İsmi	Cinsiyet	Yaş	Görme Durumu
Ö ₁	Kız	12	Kör
Ö ₂	Kız	12	Az Gören
Ö ₃	Erkek	12	Kör
Ö ₄	Erkek	13	Az Gören
Ö ₅	Kız	12	Az Gören

3. BULGULAR

Gözlem verileri, video kayıtları ve görüşmelerin ayrıntılı analizi yapılarak öğrenme ihtiyaçlarına yönelik kodlar oluşturulmuş, kodlar kategoriler altında toplanmış ve en son olarak ihtiyaç teması oluşturulmuştur (Şekil 1). Şekil 1'de yer alan genel ihtiyaçlar eğitim-öğretim ortamı ihtiyaçları, eğitim-öğretim ihtiyaçları ve değerlendirmeye yönelik ihtiyaçlar olmak üzere üç kategorileri de incelenmiştir. Çalışma kapsamında belirlenen ihtiyaçlar her ne kadar Fen Bilimleri dersinde belirlenmiş ihtiyaçlar olsa da öğrencilerin farklı dersler için ihtiyaçları da bu çalışma kapsamında belirlenen ihtiyaçlarla paralellik göstermektedir. Bu nedenle çalışmada verilerin analizi yapılırken görme yetersizliği olan bireylerin öğrenimi etkili kılacak ihtiyaçların belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma kapsamında oluşturulan “eğitim-öğretim ortamı ihtiyaçları, eğitim-öğretim ihtiyaçları ve değerlendirmeye yönelik ihtiyaçlar” kategoriler ile ilgili bulgular ve öneriler kategorilere göre incelenecektir.



Şekil 1. Genel İhtiyaç Diyagramı

3.1. Eğitim-Öğretim Ortamı İhtiyaçları

Okullardaki öğrenme ortamını öğretmen, öğrenci, araç-gereç, sınıf düzeni, ışık, ses ve ısı gibi bileşenler oluşturmaktadır (Selvi, 2011). Eğitim-öğretim ortamı, öğrencinin motivasyonunu arttırıcı, güven ve öz saygıyı geliştirici ve en önemlisi öğrenmeyi olumlu kılabacak duygular geliştirecek şekilde dizayn edilmelidir (Özdemir, 2011). Öğrenme ve öğretme sürecinde eğitim-öğretim ortamı oldukça önemlidir. Çünkü öğrenme ve öğretme sürecinin istenildiği gibi verimli ve etkili yürütülebilmesi için gereken koşullar, ilk olarak öğrenme ortamıyla oluşturulmaktadır. Ortamın ihtiyaçlara göre düzenlenmesi öğretme-öğrenme süreci sonunda istenilen sonuçlara ulaşmada etkili olmaktadır (Sever, 2013).

Görme yetersizliği olan öğrencilerin eğitim-öğretim ortamı ihtiyaçları belirlenirken eğitim gördüğü sınıf ortamının tasarımı, kullanılacak materyaller ve az görenleri etkileyen ışık düzeni bileşenleri dikkate alınmıştır. Sınıftaki öğrenimin etkili kılınması için kör ve az gören öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte ihtiyaçların belirlenmesine özen gösterilmiştir. Bu doğrultuda eğitim-öğretim ortamı ihtiyaçları:

- Sınıfta sunulması gereken sunumların sunulmaması ve bu yüzden bilgisayar sınıfına gidilmesi öğrencilerin motivasyonunu ve dikkatini dağıtmaktadır (Şekil 2). Şekil 2'ye göre ders esnasında dersi dinleyen öğrenciler bilgisayar sınıfına gidince yerlerinde oturmama, sürekli hareket halinde olma, az gören

öğrencilerin projeksiyon perdesi yakınına oturma gerginliği vb. durumlar oluşmaktadır. Bu sebeple öğrenci dikkatleri dağılmakta ve her öğrenci farklı şeylerle ilgilenmektedir. Ayrıca yapılan etkinliklerin az gören öğrenciler tarafından daha iyi öğrenilmesi için yapılan etkinliğin büyük halini görebilmesine yardımcı olabilecek kamera, projeksiyon aleti ve tablet gibi az gören öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıracak alternatif öğrenme materyallerinin sınıf ortamında bulunması gerekmektedir. Bu sayede az gören öğrencilerin bireysel ihtiyaçları karşılanmış olur ve öğrencilerin ilgilerinin artacağından kavramların hatırlanması kolaylaşır (Özdemir, 2011).



Şekil 2. Projeksiyon Aleti Eksikliği ve Bilgisayar Sınıfı

- Öğrencilerin ders tekrarlarını sağlamaları açısından ders boyunca ses kayıtları yapılması, az gören öğrenciler için ise buna ek olarak etkinliklerin kameraya alınıp video görüntülerinin öğrencilere ders sonunda sunulması için kamera ve ses kayıt cihazlarının ortamda bulundurulması gerekmektedir:

Ö3: “Hoca öğrenmemiz için telefona sesleri yükleyip bizim daha sonra dinlememizi sağlayabilirdi.”

Ö5: “ben derste yaptığımız çok şeyi hatırlayamıyorum. Hep düşünüyorum şu televizyon programlarındaki kameralardan okulda olsa dersi çekse bizde istediğimiz zaman izlesek.”

- Bilgisayar yardımı ile gösterilen analogilerin ve dramaların öğrencilere uygulatabileceği ortam yaratılmalıdır. Şekil 2’de de görüldü gibi sınıfta öğrencilerin uygulama yapabileceği yeterli alan bulunmamaktadır.
- Resim 3’te gösterilen sınıf ortamı az görenlerin gün ışığından ve yapay ışık kaynağından yararlanabileceği düzeyde dizayn edilmediğini göstermektedir. Buna göre az gören öğrencilerin görmeleri az ışık, çok ışık ve normal ışık düzeyinde farklılık

göstermektedir. Bu nedenle az gören öğrencilerin görme düzeyleri dikkate alınarak sıra ve tahtanın konumu düzenlemesi ile ışık ve perde düzenlemeleri yapılmalıdır.



Şekil 3. Sınıfın Işık Düzeni

- Sınıf düzeninin sürekli değiştirilmesi ve sabit bir düzenin sağlanamaması öğrencilerin oturma düzeninde sıkıntılar oluşturmaktadır. Düzen değiştirilmeden önce ışığın tam kendi önüne düşen öğrenci düzen değiştirilince tersten gün ışığını almakta ve bu durum az gören öğrencinin görmesini engellemektedir. Bu nedenle az gören öğrenciler ışığın yönüne göre konumlarını değiştirmektedir (Şekil 4). Bu gibi durumların oluşmaması için dönem başında az gören ve görmeyen öğrencilerin ışık ihtiyaçları belirlenmeli ve sınıf düzeni öğrencilerin ışık ihtiyaçlarına göre yapılmalıdır. Bunun için öğrencilerin bağımsız olarak kullanabilecekleri tek kişilik sıra ve masa kullanımına izin veren bireyselleştirilmiş yerleşim düzeni kullanılmalıdır (Özdemir, 2011). Bu sayede ışığın verimli kullanımını sağlayan bir oturma düzeni oluşturulabilir.



Şekil 4. Ortam ışığının az görenlerin görmesine göre yetersizliği

3.2. Eğitim-Öğretim İhtiyaçları

Etkili bir öğretim programı tasarımında eğitim-öğretim ihtiyaçları her bir derste karşılaşılabilecek ihtiyaçlardır. Bu ihtiyaçlar, eğitim ve öğretim sırasında öğrencinin dersi daha iyi anlamasına, başarı sağlamasına, öğretmenin dersten verim almasına, yöntem teknik ve materyallere yöneliktir:

- Görme gibi işitme duyusu da çevremizdekiler hakkında bilgi edinmemiz için önemli duyu organlarından (Cavkaytar & Diken, 2012). Görme duyusu ile ilgili eksiklikleri en aza indirmek için işitme duyusunu aktif kılacak sözlü betimlemelere yer vermek gerekmektedir (Enç, 2005). Öğretmen etkinliklerin gerçekleştirirken deneyi az görenlerle yapmaya çalışmakta ve etkinliği gerçekleştirirken sözel betimlemelere yer vermemektedir (Tablo 2). Bu nedenle öğrencilerin görme yetersizliklerini en aza indireyecek şekilde eğitim-öğretimi sözel içeriklerle desteklemek gerekmektedir.

Tablo 2. Etkinliklerde sözel betimlemelere yer verilmemesi



Öğretmen derse gelirken beher, pamuk, ısıtıcı ve bir şişe su getirmiştir. Etkinliğin nasıl gerçekleşeceği ile ilgili bilgi vermeden etkinliğe geçmiş ve az gören öğrencilerin etkinliği görmesi sağlanmıştır. Fakat öğretmen sözel betimlemelere yer vermeden belirli bir süre sonra görmeyen öğrencilere pamuk yukarı çıkıyor görüyorsunuz değil mi demiş?
Ö2: Nereye çıkıyor?
Ö3: Pamuk mu var ki?
Ö5: Çok az görüyorum.

Öğrenciler derse hazırlıksız gelmektedirler (Tablo 3). Öğrencilerin hazırlıklı gelmeleri için konuyu önceden çalışıp gelmeleri söylenmelidir.

Tablo 3. Derse hazırlıksız gelme durumu



Öğretmen: “yoğunluk ne demektir bilen var mı?”
Ö1: “bunu mu işleyecektik ki bugün?”
Öğretmen: “Ö2 cevaplasın.”
Ö2: “öğretmenim mesela yoldan araba çok geçiyorsa yoğundur.”
Öğretmen: “Ö4 sence nedir yoğunluk?”
Ö4: “ıyy vallahi ben çalışmadım. Bilmiyodum konuyu.”
Öğretmen: “çalışman lazımdı. Ö5 sen söyle bakalım.”
Ö5: “çalışın demediniz ki.”

- Az gören ve kör öğrencilerin yetersizliklerine uygun bir şekilde ders anlatımı yapılmamaktadır. Bu nedenle öğrenci yetersizlikleri dikkate alınarak konular anlatılmalı ve onların anlaması sağlanmalıdır.
- Öğretim sırasında görme yetersizliklerine uygun materyaller kullanılmayışı öğrencilerin dersi öğrenememelerine sebep olmaktadır. Kör ve az gören öğrencilerin öğrenmelerini sağlayacak farklı duyu organlarına hitap eden materyaller geliştirilmelidir.
Ö3: “bize hiç dokundurmuyorlar ki. Elimiz yanar felan diye. Sadece bu derste değil matematikte de dokunacağım bir şey getirmiyor öğretmenim. Ben koni mi konik mi onu öğrenemedim. Bana hayal et diyorlar nasıl hayal edeyim ki?”
Ö5: “ben çok yakından okuyorum, çok yakından görüyorum. Bana öğretmen okumasa büyük yazılar getirse daha iyi olur. Ben evde de çalışırım. Mesela görmeyen arkadaşlarıma Braille versin ya da sesli okuyup bize mp3’e versin öğretmen. O zaman daha iyi anlayabiliriz belki.”
- Az gören öğrencilerin yapılan etkinlikleri anlayabilmeleri için video veya simülasyon gösterimleri yapılmalı ya da etkinlikler kamera ve projeksiyon ile büyütülerek gösterilmelidir.

Ö4: “babam diyo ki öğretmen bitki getiriyorsa kamera ile çekip duvara aktarsın. O zaman daha iyi görebilmişim.”

- Öğrenci yetersizliklerine uygun olan konuyla ilgili farklı türde etkinliklere yer verilmelidir.

Ö1: “hiç etkinlik yapmadık ki. Yapsaydık anlardım.”

Ö2: “ben yapılan deneyleri hiç seçemedim. Keşke renkli felan olsaydı.”

Ö3: “vallahi ne ben anladım ne de Ö1. Şeker parçalandı etkinliği yaptı hoca biz ne gördük ne dokunduk. Sadece yapıldı.”

- Görme yetersizliğine uygun olmayan etkinliklerin yapılması konunun kavranmasını zorlaştırmaktadır. Öğrencilerin yetersizliklerine uygun etkinlikler yapılmalıdır. Uygun etkinlik yoksa anlamalarını kolaylaştıracak alternatif yöntemler kullanılmalıdır.
- Görme yetersizliği olan bireylerin tepkileri tam olarak anlaşılmadığından konuyu öğrenip öğrenmedikleri tam anlaşılmamaktadır. Bu nedenle konu anlatımlarından sonra bireysel soru-cevap tekniği kullanılarak öğrencilerin konuyu öğrenip öğrenmedikleriyle ilgili bilgi alınmalıdır.
- Dersin başlangıcında öğrenciye bir önceki dersle ilgili hiçbir bilgi verilmemekte ve öğrenci dersin hedefinden haberdar edilmemektedir. Derse başlamadan önce eski konu kısaca tekrar edilmeli ve yeni konu kısaca hatırlatılarak öğrencilerin dikkati çekilmelidir. Konunun amacı öğrenciye bildirilerek hedeften haberdar edilmelidir.
- Ders esnasında anlatılan konu ünite kazanımlarının herhangi biriyle ilgili olmadığı halde kitapta yer aldığı için öğrencilere anlatılmıştır. Öğrencilere kazandırılması gerekmeyen bu tür konuların anlatılması öğrenciye fazla bilgi yüklemektir. Bu nedenle anlatılacak konunun kazanıma uygun olması gerekmektedir. Kazanım ile ilgili olmayan konu ve kavramların öğrenciye sunulması öğrencinin kavram öğrenimini engellemektedir.
- Gözlemler süresince öğretmenin öğrencilere ders dışı öğrenmeyi arttıracak ödev, araştırma görevi vb. etkinlikler vermediği ve öğrencilerin derslere hazırlıksız geldikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerin hazırlıklı gelmesini ve ders dışında da öğrenmesini sağlamak amacıyla ev ödevi ve etkinlik tasarımı görevleri verilmelidir.

- Öğretmen, öğrencilerin bireysel özelliklerini ve yetersizliklerini bilmesi gerekmektedir. Buna bağlı olarak bireylerde öğrenmeye yönelik başarının artması, zamanı ve yeteneklerini doğru kullanma, yetersizliğe bağlı başarısızlıklarını değerlendirerek başarıya yönelme eğilimleri artacaktır. Bu nedenle eğitim-öğretim ortamları düzenlenirken öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak ortam düzenlemesi yapılmalıdır (Kurt ve Ekici, 2013).

3.3. Değerlendirmeye Yönelik İhtiyaçlar

Öğretimde değerlendirme (Algan, 2008; Çelikkaya, 2008; MEB 2013; Metin & Demiryürek, 2009);

- Bireysel ihtiyaçların belirlenmesinde,
- Bireylerin hazırbulunuşluk düzeyleri ve öğrenmelerinin belirlenmesinde,
- Öğretim süreci sonunda bireylerin başarı düzeyleri ve gelişimlerini belirlemede,
- Bireysel öğrenme güçlükleri ve eksikliklerin belirlenmesinde,
- Anlamlı ve kalıcı öğrenmenin desteklenmesinde,
- Öğretim yöntemlerinin etkililiğinin belirlenmesi ve öğretim programlarının değerlendirilmesi için sıklıkla kullanılmaktadır.

Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için; özellikleri, eğitim performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda ders öğretim programı temel alınarak (MEB, 2013) bireysel program tasarımı yapılması gerekmektedir. Değerlendirmeye yönelik ihtiyaçların belirlenmesinde sadece son aşama olarak ölçme ve değerlendirme aşaması değil öğretim sürecinin her aşamasında uygulanabilecek değerlendirme ihtiyaçları önemsenmiştir:

- Soru-cevap yöntemi, sorulan sorudan cevap almak demektir (Deniz, 2007). Yapılan gözlemler sonucunda öğretmenin soru-cevap yöntemini uyguladığı, fakat soru-cevap yönteminde öğrenciden cevap alınmadan başka sorulara geçildiği belirlenmiştir (Tablo 4). Hem öğretmen eksikliği hem de doküman eksikliği olan bu durumun giderilebilmesi amacıyla etkinlik sonunda öğrencilerin öğrenmelerinin sınanması ve eksikliklerinin bulunmasına yönelik test soruları sorulmalıdır. Ayrıca öğrencilere sorulan sorular çocukların ellerinde bulunabilecek şekilde yazılı dokümanlar halinde dağıtılmalıdır.

Tablo 4. Soru-cevap yöntemi uygulaması



Öğretmen: “evett şimdi kim tanecikli yapı nedir söyler? İıı söyle bakalım Ö1 tanecikli yapı nedir?”

Ö1: “ııı hocam tanecikli yapıııı....”

Öğretmen: “ o zaman sen söyle Ö3”

Öğretmen: “diğer ders tanımını vermiştik söylemeniz gerekir. en iyisi şunu sorayım ben hangi maddeler tanecikli yapıdadır?”

Ö5: “katılar hocam”

Öğretmen: “katılar mıdır yani Ö5? Evet o zaman bana hangi maddeler titreşim hareketi yapar onu söyleyebilir misin?”

Ö4: “titreşim mi. Titreşim hareketini hepsi yapmaz hocam.”

- Öğretim programı yer alan bazı kazanımlarla ilgi kavramların öğrenciler tarafından öğrenilme durumu değerlendirilmedi. Bununla ilgili olarak öğrencilerden değerlendirme maksatlı örnekler, deney tasarımı veya proje ödevi istenebilir.
- Tablo 5’teki betimlemelerde de görüldüğü üzere öğretmen, sorulan sorulara yanlış cevap verdiğinde olumlu ya da olumsuz dönüt vermemektedir. Değerlendirme maksatlı sorulan sorulara verilen cevaplar onaylanmalı veya düzeltilmelidir. Ayrıca etkinlik sonrası etkinliğin amacının ne olduğunu ve konuyla ilişkilendirilip ilişkilendirilmediğini öğrenmek için sorular sormak gerekmektedir.

Tablo 5. Öğrenci cevaplarına öğretmenin dönüt vermemesi



Öğretmen: “ Şimdi konuyu anlayıp anlamadığınıza bakalım.

Sizce yoğunluk nedir? Kim söyleyebilecek? Sen söyle Ö4.”

Ö4: “yoğunluk sınıftaki insanların çok olmasıydı.”

Öğretmen: “ hmm sen söyle Ö1.”

Ö1: “birim hacimdeki bir şey miktarıydı değil mi öğretmenim?”

Öğretmen: ”birde Ö2 cevaplasın? ”

Ö5: “hocam katıların daha fazlaydı, sıvıların daha az, gazın çok az.”

Öğretmen: ”şimdi yoğunluk neydi birisi okusun bize”

Ö3: “hocam yoğunluk birim hacimdeki madde miktarıdır.”

Öğretmen: “birazdan zil çalacak dersi burada bitiriyorum.”

- Öğrencilere yöneltilen sorulara öğrencilerin yanlış cevap vermesi sonucunda öğretmen düzeltmeleri yapılamamaktadır. Öğrenci yanlışlıkları öğrencilere söylenerek ya da öğretmen yönlendirmesiyle doğru cevapları kendilerinin bulması sağlanıp öğrencinin yanlış öğrenmeleri düzeltilmelidir. Öğrencilere doğru veya yanlış yaptıkları ile ilgili dönütler sağlamak kendi yanlışının farkına varmasına ve derse adapte olmasına yardımcı olmaktadır (Tekin, 2009). Bu yüzden hedefe ulaşma faaliyetleri sırasında öğrenciyi dönüt ve ipuçlarıyla yönlendirme yapılmalıdır (Ülgen, 2004).
- Etkinlik sonunda ders değerlendirmesi maksatlı sorulan soruların öğrencilere hazır ve yazılı olarak sunulması öğrencilerin verimini arttıracaktır. Bu nedenle öğrenci yetersizliklerine

uygun farklı tasarımlarda basılmış hazır değerlendirme sorularına ihtiyaç duyulmaktadır.

- Değerlendirme maksatlı sorulan sorularda her bir öğrenciye sırayla cevap hakkı verilmeli ve cevapların nedenleri sorulmalıdır. Bu sıranın izlenmesi öğrencilerin verimini ve derse katılımını arttıracığı düşünülmektedir.
- Öğrencileri değerlendirmek amacıyla uygulanan değerlendirme sorularında öğrencilerin kaç yanlış yaptıklarını öğrencilere sorulmaktadır. Özellikle kör öğrencilere kaç yanlış yaptıkları sorulduğunda fazla olan yanlış sayısı öğrenci tarafından az söylenmektedir. Çünkü kör Braille alfabe ile yazmaktadır ve öğretmen kontrolü sağlanamamaktadır. Bu gibi durumların önlenmesi için kontrolün öğretmen tarafından birebir sağlanması gerekmektedir. Bu sayede öğrenciler tarafından söylenilmeyen yanlışlarının düzeltilmesi tespiti ve düzeltilmesi yapılabilir.

Öğretmen: “Ö1 kaç doğru yaptın?”

Ö1: “sayayım... 1 yanlışım var.”

Öğretmen: “Ö1 kaç doğru yaptın?”

Ö3: “öğretmenim benim 2 tane yanlışım var. [Braille ile yazan Ö3’ün toplamda 6 yanlış yaptığı araştırmacı tarafından tespit edilmiştir.]”

- Matematiksel işlem becerileri gerektiren dersler için öğrencilere matematiksel işlemleri yapabilecek seviyede matematik desteği verilmeli ya da basit matematiksel işlemler sorular sorularak somut bir değerlendirme yapılmalıdır. Çünkü matematiksel işlem becerisi zayıf olan görme yetersizliği olan öğrenciler matematiksel işlemleri yapmakta zorlanmaktadır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Eğitim öğretim ortamı ihtiyaçlarının giderilmesi öncelikle ortamın standart şartlara sahip olması ve öğrenme ortamına sağlam bir zemin oluşturmak için gereklidir. Öğrenme ortamı öğrencinin öğrenebilme şartlarına uygun olarak dikkatli ve düzenli bir şekilde dizayn edilmelidir. Eğitim-öğretim ortamı ihtiyaçları, öğrencinin yeterli/sizlikleri dikkate alınarak öğrencilerin bilgi ve becerilerini sergileyebileceği ve geliştirebileceği bir ortam dizayn edilmelidir.

Fiziksel ortam düzenlemesi, yetersizliği olmayan bireyler için önemli olduğundan daha çok görme yetersizliği olan öğrenciler için önemlidir. Bu düzenlemede görme yetersizliği olan bireylerin yetersizlik farklılıkları dikkate alınarak dikkatle düzenleme yapılmalı ve düzenlemede sunlara dikkat edilmelidir:

- Sınıf içerisinde hareketi kısıtlayıcı eşyalar bulundurulmamalıdır (Şafak, 2012).
- Sınıf demirbaşları ve öğretim materyallerinin sabit yeri olmalıdır.
- Kazaya sebep verilmemesi için ağız kolaylıkla açılabilir olan dolap, pencere gibi yerlerin kapakları sürekli kapalı tutulmalıdır (Şafak, 2012).
- Az görenler için geliştirilen materyaller büyük punto ve büyük ölçekli olacağından dolayı malzemelerin kolaylıkla konulabileceği sıralar temin edilmelidir.
- Az görenlerin yetersizliklerini en aza indirmek için materyallerde zıt renklerin kullanımı tercih edilmelidir (Brown, 2010).
- Öğrencilerin dersi anlaması, yetersizliklerini en aza indirmek ve ders tekrarı sağlanması açısından ses kayıt cihazları temin edilmelidir.
- Az gören öğrencinin karanlıkta mı yoksa aydınlıkta mı daha iyi gördüğü tespit edilerek sınıf ışığı ayarlanmalıdır ya da ışıktaki gören öğrenci pencereye daha yakın oturtulmalıdır.
- Az gören öğrencilerin yetersizliğine bağlı olarak pencereden gelen ışık nedeni ile tahta veya defter parlaması ve öğrencinin tahtayı veya defterini görmesi güçleşebilir (Brown, 2010) bu durumları engellemek için pencerelerin perdeli olması gerekir (Şafak, 2012).
- Az gören öğrenciler, tahtayı en iyi görebileceği şekilde oturtulmalıdır. Eğer imkân varsa anlık büyütme, renk zıtlığı sağlama ve ışığını ayarlama açısından akıllı tahtalar kullanılmalıdır.
- Sınıf aydınlatmalarının ya da gün ışığının yeterli olmadığı durumlarda beyaz ışıklı masa lambaları kullanılabilir (Brown, 2010; Şafak, 2012).
- Az görenlerin bir kısmı az aydınlık ya da karanlıkta daha iyi görürler. Bu durumda öğrenciye loş bir ortam sağlanmalıdır (Brown, 2010).
- Sınıfta kullanılacak malzemelerin yerleri sabit, erişilebilir olmalı (Brown, 2010) ve yerleri öğrencilere önceden bildirilmelidir.

Eğitim-öğretim ihtiyaçları ise öğretimin ve öğrenimin verimli geçmesi için gerekli olan ihtiyaçlardır. Görme yetersizliği olan bireylere sunulacak en uygun eğitim-öğretim, yetersizliği dışında kalan duyu organlarının yeteneğinden yararlanmaktır. Bu sayede bireylerin öğrenmeleri farklı duyu organlarıyla sağlanıp öğrenmede görmeden kaynaklanan eksiklikleri en aza indirecektir. El ile temas sağlanıp anlaşılacak büyüklükteki nesnelerin (Enç, 2005) ya da elle

anlaşılamayacak kadar büyük nesnelerin model tasarımları dokunma duygusuyla kolaylıkla anlaşılabilir ve bireylere gerçekleri hakkında bilgi verebilir. Bu nedenle görme yetersizliği olan bireylerde dokunsal materyallere ağırlık verilmesi gerekmektedir.

Görme yetersizliği olan bireyler bazı kavramlara kendi deneyimlerine dayalı olarak değil de gören kişilerin söylediği şekilde sahip olmaktadırlar (örnek: yemyeşil çayır, parlayan yıldız gibi). Görme yetersizliği olan çocuk için söylediği kelime ile o kelimenin anlamı arasında bir bağ kurmak, oldukça güç olmaktadır (Azizoğlu, 2013). Bu nedenle görme yetersizliği olan öğrencilerin kavram öğretiminde görme yetersizliğini en aza indirecek şekilde dokunsal, işitsel vb. deneyimler sağlanmalıdır.

Görme yetersizliği olan bireyler okuduklarını anlamada kullandıkları bilgiyi işleme ve bellekte tutma kapasiteleri farklılaşmaktadır. Görme yetersizliğinden etkilenmiş bir birey okuduğunun anlamak için çok fazla çaba ve zaman harcaması durumunda bu bireyler daha az anlamsal bilgiyi işlemekte ve bellekte tutmalarına neden olmaktadır (Teymen & Özdemir, 2015). Bu bireylerin bilgiyi işlemeleri ve bilgiyi anlamaları için yeterli zamanın verilmesi ya da metni bir bütün olarak okuyabileceği kısa cümleler ile konuyu vermek gerekmektedir.

Öğrencilerin değerlendirmeye yönelik ihtiyaçlara bağlı olarak öğrenme ihtiyaçları doğmaktadır. Öğretmen, öğrenciyle arasında etkili bir bağ kurması için soru sormalı ve öğrenme problemlerini ortaya çıkarmalıdır (Soylu, 2004). Görme yetersizliği olan öğrencilere ünite konularının işlenmesi sırasında değerlendirme amacıyla sorular çok az sorulmuştur. Sorulan sorular ise öğrencilere fırsat verilmeden öğretmen tarafından cevaplanmıştır. Ayrıca soru sorarken genellikle açık uçlu sorular sormuş ve öğrencilerin çoğu çekinmiş cevap vermemişlerdir. Bu nedenle konuyla ilgili cevabı net olan kapalı uçlu sorular sorulmalıdır (Soylu, 2004). Kapalı uçlu sorular sorulduktan sonra açık uçlu sorulara geçilmelidir. Açık uçlu sorular öğrenciyi korkutmayacak, cevap vermesi için cesaretlendirecek ve alışkanlığını arttıracak şekilde düzenlenmelidir. Ayrıca soru öğrenilen ile öğrenilmeyeni açığa çıkaracak şekilde düzenlenmelidir.

5. KAYNAKLAR

- Akkoyunlu, B., Altun, A., & Yılmaz, S.M. (2008). *Öğretim tasarımı* (1. baskı). Ankara: Maya Akademi.
- Algan, S. (2008). İlköğretim 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının ölçme ve değerlendirme ögesinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ataman, A. (2003). Görme yetersizliğinin çocuklar üzerindeki etkileri. Ü. Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi* içinde (s. 235-256). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

- Ataman, A. (2012). Özel eğitime muhtaç olmanın nedenleri anlamı ve amaçları. A. Ataman (Ed.), *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim içinde* (s. 3-53). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Azizoğlu, N. İ. (2013). Görme engellilere Türkçe öğretiminin sorunları. *Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 3(4), 1-7.
- Bogdan, R.C., & Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education* (Fifth edition). London: Pearson.
- Brown, C. (2010). Enviromental Checklist for Developing Indepence. (30 Haziran 2015 tarihinde <http://www.tsbvi.edu/orientation-and-mobility-items/1969-environmental-checklist-for-developing-independence> web sitesinden erişildi.)
- Bülbül, M. Ş. (2013). Görme engelli öğrenciler ile çalışırken nasıl bir materyal kullanılmalıdır?. *Fen Eğitimi ve Araştırmaları Derneği Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 1(1), 1-11.
- Cavkaytar, A., & Diken, İ. H. (2012). *Özel eğitim: Özel eğitim ve özel eğitim gerektirenler* (1.baskı). Ankara: Vize Basın Yayın.
- Creswell, J.W. (2007). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson.
- Çakmak, S. (2011). *Görme engeli olan çocuklara özbakım becerilerini kazandırmada video ile model olunarak sunulan aile eğitim programının etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çalışkan, N., & Çangal, Ö. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Bosna-Hersek örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 310-334.
- Çelikkaya, T. (2008). *Yapılandırmacı yaklaşımın sosyal bilgiler öğretiminde başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi (5.sınıf örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Demirel, Ö. (2009). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Diken, İ. (2012). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Enç, M. (2005). *Görme özürümler gelişim, uyum ve eğitimleri*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Fer, S. (2009). *Öğretim tasarımı* (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (Çev. Ed.: Ali Ersoy & Pelin Yalçınoglu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2009). *İhtiyaç analizi ve delphi tekniği: öğretmenlerin eğitim ihtiyacını belirleme örneği*. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Koçer, Ö. (2013). Program geliştirmenin ilk basamağı: Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihtiyaç ve durum analizi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 159-174.
- Kumar, D.D., Ramasamy, R., & Stefanich, G.P. (2001). Science instruction for students with visual impairments. ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics and Environmental Education. Columbus: OH.

- Kurt, H., & Ekici, G. (2013). Bireysel farklılıklar ve öğretime yansımalar. G. Ekici ve M. Güven (Ed.), *Öğrenme-öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri içinde* (s. 40-81). Ankara: Pegem Akademi.
- Mayo, P. M., (2004). *Assessment of the impact chemistry text and figures have on visually impaired students' learning*. Unpublished Doctoral Dissertation, Purdue University, West Lafayette, Indiana.
- McCallum, D. & Ungar, S. (2003). An introduction to the use of inkjet for tactile diagram production. *The British Journal of Visual Impairment*, 21(2), 73-77.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7 th Edition). London: Pearson.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri). (Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Metin, M., & Demiryürek, G. (2009). Türkçe öğretmenlerinin yenilenen Türkçe öğretim programlarının ölçme-değerlendirme anlayışı hakkındaki düşünceleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 37- 51.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınmevi.
- Moore, E. B., & Grossman, P. D. (2016). ConfChem conference on interactive visualizations for chemistry teaching and learning: the cutting edge-educational innovation, disability law, and civil rights. *Journal of Chemical Education*. DOI: 10.1021/acs.jchemed.5b00777
- Neely, M.,B., (2007). Using technology and other assistive strategies to aid students with disabilities in performing chemistry lab tasks. *Journal of Chemical Education*, 84(10), 1699-1701.
- Okcu, B., & Sözbilir, M. (2016). 8. sınıf görme engelli öğrencilere “Yaşamımızdaki Elektrik” ünitesinde “Elektrik Motoru Yapalım” etkinliği. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(1), 23-48.
- Okcu, B., Yazıcı, F. & Sözbilir, M. (2016). Ortaokul düzeyindeki görme engelli öğrencilerin okuldaki öğrenim sürecine dair görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 51-83.
- Özdemir, S. M. (2011). Sınıf ortamını etkileyen sınıf içi ve dışı etkenler. M. Ç. Özdemir (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özkan, E. (2013). *Kör ve az gören erişkin bireylerde öz yeterlilik, sosyal kaygı, baş etme becerileri ve çevrenin toplumsal katılıma etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özyürek, M. (1995). *Görme yetersizliği olan çocuğu bağımsızlığa hazırlamak için ana baba rehberi*. Ankara: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu.
- Selvi, K. (2011). Öğretme-öğrenme süreci ile ilgili temel kavramlar. K. Selvi (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s. 1-17). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Sever, D. (2013). Modüler öğretim yaklaşımı. G. Ekici ve M. Güven (Ed.), *Öğrenme-öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri içinde* (s. 508-539). Ankara: Pegem Akademi.
- Sleezer, C. M., Russ-Eft, D., & Gupta, K. (2014). *A practical guide to needs assessment*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

- Soylu, H. (2004). *Fen öğretiminde yeni yaklaşımlar: Keşif yoluyla öğrenme*. Ankara: Nobel.
- Supalo, C. A., Dwyer, D., Eberhart, H. L., Bunnag, N., & Mallouk, T. E. (2009). Teacher training workshop for educators of students who are blind or low vision. *Journal of Science Education for Students with Disabilities*, 13(1), 9-16.
- Şafak, P. (2005). *Birlikte eğitim ortamında görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilere gezici öğretmenlik düzenlemesine göre verilen destek hizmetin etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şafak, P. (2012). Özel gereksinimli öğrenciler için eğitim ortamlarının düzenlenmesi. A. Ataman (Ed.), *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim içinde* (s. 128-140). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Taymaz, H. A. (1997). *Hizmet içi eğitim*. Ankara: Tapu ve Kadastro Vakfı Matbaası.
- Tekin, H. (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (19. Baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Teymen, H. İ., & Özdemir, S. (2015). Az gören öğrencilerde punto büyütme, büyüteç kullanma ve uyarlanmış bilgisayar teknolojisinin okuma hızı üzerindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 195-212.
- Tombaugh, D. (1981). Chemistry and the visually impaired. *Journal of Chemical Education*, 58(3), 222-226.
- Tüfekçioğlu, Ü. (2003). İşitme engelliler. Ü. Tüfekçioğlu (Ed.). *İşitme, konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi içinde* (s. 105-125). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Visscher-Voerman, I., & Gustafson, K. L. (2004). Paradigms in the theory and practice of education and training design. *Educational Technology Research and Development*, 52(2), 69-91.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. (3rd ed.). Sage Publications.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Individuals require basic needs for survive. Long-life learning needs is one of the essential and vital needs. Lifelong learning increases our understanding of the world around us, provide us with more and better opportunities and improve our quality of life. It is necessary to determine the general learning needs first of all in order to meet the learning needs of the individuals. The development of education and training should be continuous. Needs for practical problems in development should be identified. For this purpose, needs analysis is frequently applied in order to meet necessary solutions in education. It is very important the identifying difference between desired situations and existing situation for instructional needs of visually impairment students in order to allow them learn effectively. Because instructional needs change according to degree of visual acuity and insufficiency of visual impair. Effective teaching requires meeting the

needs of the student. Therefore, the study of teaching concepts to visually impaired students to determine needs to ensure the effective submission.

For this purpose, the answers to the following questions were searched:

1. What are the general needs of visually impairment students in learning science?
2. What can be done to meet the needs of visually impairment students in learning science?

Method

Embedded single-case study qualitative research approach was used in this. Sample of study was formed by using purposive sampling method. Purposeful sampling enables researches to deeply study the circumstances to have rich information. Five students including two male and three female studying at a special middle school for visually impaired students consist of the sample of this study. In-class observations and semi-structured interviews were used as a data collection tools in to determine the needs of the students. The unstructured observation form used for in-class observations was developed during the needs analysis stage. Content analysis was used to analysis the data obtained from the interviews and observations. Participants' answer was coded, categorized and themes were reached. In order to obtain reliable results in the analysis of the data, analyzes made in content analysis were reviewed by two chemistry education experts, a science education specialist and a program development expert. 3 different ways of were followed for control purposes: the codes that researchers and experts did not find appropriate was ignored, the codes considered to be useful are updated another code name by specifying. When it is thought that one code should be combined with another code, the codes are combined and the name of the code is either updated or the name two codes are collected.

Result and Discussion

After detailed analysis of observations, video recordings and interviews, codes for learning needs were generated, codes were collected under categories, and finally the general needs theme was created. According to this, the general needs are divided into three categories as 'educational environment needs', 'instructional needs' and 'needs for evaluation'. Although the needs identified within the scope of the study are the needs of students' in the science course, the needs of the students for the different courses are also identified within this study. For this reason, while analyzing the data in the study, it was tried to determine the needs of the individuals with visual impairment to be effective in learning.

It is possible that the environment of education and training needs to have the standard conditions first. An environment should be designed so that students can demonstrate and develop their knowledge and skills by taking into account the adequacy of the student's learning environment (computer, camera, light concept, classroom concept etc.).

Educational needs (material, preparation, information repetition, activity etc.) are the needs for efficient of teaching and learning. The most appropriate education to be presented to individuals with visual impairment is to benefit from sensory organs other than inadequacy ones. In this respect, individuals' learning will be minimized if they are provided with different sense. The model designs of large objects or large objects that cannot be grasped by hand can be easily understood by touch. For this reason, it is necessary to emphasize tactile materials in individuals with visual impairment.

Needs for evaluating students can be ordered as quiz, test, alternative teaching material, instant feedback etc. The teacher must ask questions in order to establish an effective relationship with the student. During the lesson, students often asked open-ended questions, and most of the students did not respond because of hesitation. Closed-ended questions should be asked with clarified the relevant answer in order to enable the students to attend the course. After closed-ended questions are asked, open-ended questions should be asked. Open-ended questions should be arranged to encourage the student to respond, not to frighten. In addition, the question should be organized in such a way as to make it unobtrusive to learners.



3-7 Yaş Çocuğa Sahip Annelerin Beslenmeyle İlgili Davranışlarının İncelenmesi¹

Investigation of Behaviors of Mothers with 3-7 Ages Children Related to Nutrition

Ganime AYDIN², Dicle AKAY³, Ezgi İBİŞ⁴

Öz: Bu araştırmanın amacı, annenin yaşı, eğitimi, çalışma durumu ve ailenin aylık gelir durumunun, annenin beslenmeyle ilgili sahip olduğu bilginin kaynaklarına, ailenin dışarda yemek yeme sıklığına ve çocuğunun beslenme alışkanlığı tutumuna etkilerini karşılaştırmaktır. Yapılandırılmış görüşme tekniğiyle nitel olarak gerçekleştirilen çalışmada, İstanbul ilinden seçkisiz seçilen 136 anne yer almaktadır. Ayrıca 10 anne ile derinlemesine yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Beslenme bilgi kaynağı olarak medyayı ilk sırada tercih eden annelerin, 14-35 yaş aralığındaki okuryazar olmayan, ilkokul ve ortaokul mezunu anneler olduğu, çalışan ve üniversite mezunu annelerin ise ilk sırada doktordan bilgi almayı tercih ettiği bulunmuştur. Gelir ve çalışma durumu ile dışarıda yemek yeme sıklığı değişirken, yaş, eğitim durumu, çalışma durumu ve gelir durumu fark etmeksizin annelerin çocuklarının isteğine göre yemek hazırladıkları, ailenin yemek alışkanlığının doğrudan çocukların yemek alışkanlığına yansıtıldığı tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Beslenme bilgi kaynağı, 3-7 yaş çocuklar, medya, beslenme alışkanlığı

Abstract: The current research's aim is to compare the effects of mother's age, education, work status and the family's monthly income status on sources of information of the family, the frequency that the family dines out and the child's nutrition habit attitudes. In this qualitative research made with semi-structured interview technique, 136 mothers who were selected randomly from İstanbul were used as sample group. In addition, 10 mothers were selected for in-depth interview. Media as the source of the nutrition information was the first choice of mothers at 14-35 ages who were

¹ International Academic Research Congress (INES), 3-5 Kasım, 2016 Antalya'da sunulmuştur.

² Yrd. Doç. Dr. Ganime Aydın, İstanbul Aydın Üniversitesi, ganime31@gmail.com

³ Arş. Gör., Dicle Akay, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, dicleakay91@gmail.com

⁴ Arş. Gör., Ezgi İbiş, İstanbul Aydın Üniversitesi, ezgiibis@aydin.edu.tr

illiterate, primary and secondary school graduate. Doctor was the first choice for working mothers and graduate mothers. While frequency that the family dines out changed with income and working status, mothers prepared food according to their children's desire regardless of age, education level, working status and income status. Family nutrition habit reflected directly to the child's nutrition habit.

Keywords: Source of nutrition information, children at 3-7 ages, media, nutrition habit

1. GİRİŞ

Beslenme, sağlıklı büyüme ve gelişme, yaşamın sürdürülebilmesi ve hastalıklardan korunmak için besinlerin dengeli ve yeterli miktarda tüketilmesidir. Yeterli ve dengeli beslenme ise büyüme ve gelişme, yaşamın sürdürülmesi, hastalıkların önlenmesi, sağlığın korunması ve geliştirilmesi, yaşam kalitesinin artırılması açısından önemlidir (T. C. Sağlık Bakanlığı Sağlık Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2008, s. 92). Okul öncesi dönemde, büyüme ile birlikte birçok becerinin kazanımı da gerçekleşir. Çocuğun tüm gelişim alanlarındaki becerilerini geliştirmek için yeterli ve sağlıklı beslenme alışkanlıklarına sahip olması gerekmektedir (Küçükkömürler, 2012, s. 185). Beslenme düzeni fiziksel sağlığı etkilemektedir. Fiziksel sağlığın da zihinsel sağlığı etkilediği bilinmektedir. Yani, dolaylı olarak da olsa gelişim alanları içinde önemli yere sahip olan zihinsel gelişim için beslenme düzenine ve alışkanlıklarına dikkat etmek gerekmektedir (Cornah, 2006, s. 6). Hamilelik döneminde anne adayının dengeli ve yeterli beslenmesi de çocuğun sağlığı için büyük önem taşımaktadır. Birçok organın hücrelerinin ilk kez bölünüp sayısının arttığı embriyo evresindeki sağlıklı beslenme, organların büyümesinde geri döndürülemeyecek gecikmeler ortaya çıkarmaktadır. Beslenme alışkanlığı düzeltilindiğinde, fetüs evresinde kötü beslenmenin büyümeyi yavaşlatıcı etkisi ortadan kalkmaktadır (Tepeli, 2011). Dolayısıyla, okul öncesi dönemde çocuğun yeterli ve dengeli bir şekilde beslenmesi; gelişim alanlarındaki değişimi de olumlu yönde etkilemekte ve beslenme alışkanlığı hayat boyu devam etmektedir (Küçükkömürler, 2012, s. 191).

Beyin yediğimiz ve içtiklerimize duyarlı bir organdır. Dolayısıyla, çocukların günlük olarak karbonhidrat, protein, yağ, demir, vitamin ve mineral almaları; vücudun yeterli düzeyde enerji alımı ve sağlıklı beyin gelişimi için gereklidir (Cornah, 2006, s. 6; Georgieff, 2007). Türkiye genelinde 2-5 yaş grubu erkek çocukların günlük ortalama enerji alımına bakıldığında; 1253 kkal, kız çocukların ise 1190 kkal aldıkları görülmektedir. Aynı yaş grubu erkek çocukların günlük ortalama 152 gr karbonhidrat, 52,3 gr yağ ve 39,2 gr protein, kız çocukların 148 gr karbonhidrat, 48,7 gr yağ ve 36,5 gr protein aldıkları görülmektedir (T. C. Sağlık Bakanlığı Sağlık Araştırmaları Genel Müdürlüğü, 2014, 213-251). Erken çocukluk döneminde yetersiz ve dengesiz beslenme durumunda çocuk; fiziksel gelişim ve zeka gelişimi açısından olumsuz etkilenmektedir (Kutluay Merdol,

2012, s. 7; T. C. Sağlık Bakanlığı Sağlık Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2008, s. 80). Beyin gelişimi; hamilelik ve bebeklik sürecinde en önemli dönemde olmakla birlikte erken çocukluk döneminde de devam eden bir süreçtir. Düşük sosyoekonomik seviyeden gelen çocuklar; yetersiz beslenmeden dolayı düşük okul başarısı, okulu terk etme, ergen hamileliği gibi birçok durum için de risk altındadır. Yetersiz beslenen çocuklar aynı zamanda düşük kilo ile doğmak gibi başka olumsuz durumlara da sahipse çocukların beyin gelişimi daha çok etkilenmekte ve bu çocuklar düşük IQ seviyesine de sahip olmaktadırlar (Prado & Dewey, 2012). Ayrıca yetersiz beslenme; depresyon, şizofreni, alzheimer ile dikkat eksikliği ve hiperaktivite gibi zihinsel sağlık problemlerine de neden olmaktadır (Cornah, 2006, s. 7-8). Kronik olarak protein açısından yetersiz beslenmek de çocuklarda zihinsel süreçlerin yavaşlamasına neden olmaktadır. Bu çocuklarda dikkat, görsel algı, öğrenme ve hafıza açısından problemler ortaya çıkmaktadır (Kar, Rao, & Chandramouli, 2008,s.7).

Yetersiz beslenme sadece zeka veya beyin gelişimini değil tüm gelişim alanlarını da etkilemektedir. Aşırı derecede yetersiz beslenen çocukların büyümesi de durmaktadır. Bu çocuklarda gelişimsel bozukluk, ölüm ve hastalık riski oluşmaktadır ve öğrenme isteği ile hayat boyu üretkenliği durmaktadır (Oot, Sethuraman, Ross, & Sommerfelt, 2016). Okul öncesi dönemde sık görülen beslenme ve sağlık sorunları; protein-enerji yetersizliği (büyüme ve gelişme geriliği), demir eksikliği anemisi (kansızlık), iyot yetersizliği hastalıkları (guatr, cücelik, zeka geriliği vb.), vitamin ve mineral yetersizlikleri (diş ve kemik bozuklukları) ile şişmanlıktır (T. C. Sağlık Bakanlığı Sağlık Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2008, s. 85). Bunların dışında, çocuklarda raşitizm, ishal ve enfeksiyon hastalıkları da görülmektedir. Yetersiz ve dengesiz beslenen çocukların bağışıklık sistemleri bozulmaktadır ve hastalıklara karşı dirençleri azalmaktadır (Ersoy, 2005, s. 9, 65). Bu yüzden sık sık hastalanmaktadırlar ve hastalıklarının iyileşmesi uzun süre almaktadır. Bu dönemdeki yanlış beslenme ya da yetersiz beslenme yetişkinlik çağındaki şişmanlık, kalp-damar hastalıkları, şeker hastalığı ve tansiyon yüksekliği gibi hastalıkların temelini de oluşturmaktadır (T. C. Sağlık Bakanlığı Sağlık Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2008, s. 85).

Okul öncesi dönemde beslenmeden kaynaklı en önemli sağlık sorunlarından biri şişmanlık/obezitedir. Bu dönemde çocuğun beslenmesi başkalarına bağlı olduğu için aşırı yemek yeme ve şişmanlık gibi sağlık sorunları daha çok anne, baba veya bakıcısına aittir (T. C. Sağlık Bakanlığı Sağlık Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2008, s. 80-85). Çocuklardaki obezite iki nedenden dolayı çok önemlidir. İlk olarak, obezite erken yaşlardan itibaren kronik metabolik rahatsızlıkların gelişmesi için risk oluşturmaktadır. İkinci olarak, obez çocuklarda psikolojik sorunlar, ileriki yaşlarda uyum sorunları ve özgüven eksikliği ortaya çıkmaktadır (TEMD Obezite, Lipid Metabolizması, Hipertansiyon Çalışma Grubu, 2016, s. 31). Yetişkinlikte şişman olan bireylerin üçte birinin çocukluk çağında da şişman oldukları bilinmektedir. Obeziteye sahip çocuklarda hızlı büyüme, psikolojik sorunlar, karaciğer yağlanması, uyku apnesi, safra kesesi hastalıkları, hipertansiyon görülmektedir. Obez çocuklar yetişkin obezitesi için de

büyük risk taşımaktadır (Şanlıer, 2012, s. 180). Ayrıca obezite; azalan fiziksel aktiviteye, uyku problemlerine, hormon bozukluklarına, düşük özgüven gibi sorunlara da neden olmaktadır (Gatineau & Dent, 2011, s. 6). Fast food, hazır meyve suyu ve atıştırmalıklar gibi yetersiz ve dengesiz beslenmenin getirdiği sorunlardan biri olan obeziteden dolayı OECD verilerine göre 5-17 yaş aralığındaki çocukların %21.4'ü aşırı kiloludur. Bu oran Çin'de %4.5, Türkiye'de %10.3, Rusya'da %19.8, İspanya'da %22.9, İngiltere'de %26,6, Amerika'da %35.9 ve Yunanistan'da %37.0 oranındadır (OECD, 2011).

Okul öncesi dönemde kazanılan beslenme alışkanlığı sadece kişinin geleceğini değil toplum sağlığı açısından da son derece önemlidir. Dolayısıyla okul öncesi dönemde beslenme alışkanlığını etkileyen faktörlerin tespit edilmesi alınacak önlemler açısından gereklidir. Okul öncesi dönem çocuklarının beslenme alışkanlıkları yetişkinlerden farklıdır. Örneğin, besin grupları içinde en az sebzeleri severler. Elleri ile yiyebilecekleri yiyeceklerden hoşlanırlar (Kutluay Merdol, 2012, s. 9). Besinleri karışık olarak tüketmekten hoşlanmazlar ve sevdikleri yemekler sınırlıdır. Her yemeği iştahla yemezler. Bu durumda ailelerin çocuğun yeme alışkanlıklarını düzenlemesine yardımcı olması gerekmektedir. Aile çocuğun sevmediği yemekleri sofraya koyarak çocuğun o yemeği tanımasını ve görmesini sağlayabilir. Çocuk yemeği sevmediğinde yemek daha çekici bir şekilde servis edilebilir. Çocuğun her besin grubundan beslenmesinin önemi düşünüldüğünde yemekte çocuğa her besin grubundan birden fazla seçenek sunulabilir. Çocuk yemeği yemek istemediğinde her seferinde tabağındaki yemeği bitirmek için zorlanmamalıdır. Bu gibi davranışlarla aileler çocuklarının beslenme alışkanlığı kazanmasına yardımcı olabilir (T. C. Sağlık Bakanlığı Türkiye Halk Sağlığı Kurumu, 2013, s. 11-14). Çocuklarla sağlıklı yiyeceklerin önemi konuşulduğunda çocukların sağlıklı beslenme konusunda bilinçlendikleri ve yiyeceklerin besin değerleri hakkında konuşulduğunda ise besin değeri yüksek yiyecekleri tüketme konusunda farkındalık kazandıkları, ailelerin çocuklarına yüksek enerji içeren abur-cubur türü yiyecekleri tüketmelerine izin verme durumları ile çocukların abur-cubur türü yiyecekleri tüketmeleri arasında bir ilişki olduğu görülmektedir (Köroğlu, 2009). Çocuğun sevmediği bir yiyeceği yemek istemediğinde çocuğa ödül olarak çikolata ve patates cipsi gibi ödülleri sunulduğu (T. C. Sağlık Bakanlığı Türkiye Halk Sağlığı Kurumu, 2013, s. 15), zorla yedirildiği (Oğuz & Önay, 2013) yapılan çalışmalarla tespit edilmiştir. Bowne'n (2009) çalışmasında ebeveyn tutumları ile çocukların yeme alışkanlıkları arasında bir ilişki olduğu, otoriter tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarının yeme alışkanlığı üzerinde çok etkili olduğu, izin verici tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarının yeme alışkanlığı üzerinde daha az etkili olduğu görülmüştür. Evde yaşayan birey sayısı, anne-babanın işi ve geliri, ailenin besin harcamaları, ailenin psikososyal özellikleri, iletişimi ve tutumu, çocuğun yaşı, cinsiyeti, tercihleri ve tutumları da çocuğun beslenme alışkanlığını belirleyen faktörlerdir (Küçükkömürler, 2012, s. 191). Bu faktörlerin dışında toplumun ekonomik durumu, çevre koşullarının hijyenik olmaması, bağırsak parazitleri, emilim bozuklukları, çeşitli metabolik hastalıklar, hatalı beslenme alışkanlıkları ve iştahsızlığın beslenme üzerinde etkisi bulunmaktadır (Şanlıer, 2012, s. 155).

Çocukların beslenme alışkanlığını belirlemede en önemli unsur aile ise ailelerin besleme alışkanlığını etkileyen faktörler nedir sorusunun cevabı ise günümüzde medyadır. Shiratori ve Kinsey (2011) tarafından yapılan çalışmada tüketicilerin popüler medya aracılığı ile edindiği beslenme bilgilerinin tüketicilerin yiyecek seçiminde oldukça etkili olduğu, tüketicilerin satın alma sürecinin sosyal medya araçlarından etkilendiği görülmektedir (İşlek, 2012). Konya’da yapılan bir çalışmada ise kitle iletişim araçlarının tüketicilerin beslenme bilgilerilerini etkisinde TV, gazete-dergi, radyo ve internetten elde ettikleri, katılımcıların %64.9’u kitle iletişim araçlarındaki beslenme bilgilerini anlaşılır ve %63.3’ü bilimsel buldukları tespit edilmiştir (Aktaş & Cebirbay, 2011). Kadınların besin tercihlerinin ve beslenme alışkanlıklarının beslenme ile ilgili haberlerden ve gıda reklamlarından etkilendiği görülmektedir. Çalışan kadınların bilgi düzeyleri daha yüksek olmasına rağmen, medyanın çalışan ve çalışmayan kadın üzerindeki etkisi arasında fark bulunmamıştır (Tutar, 2012). Kadınların çalışma durumu ile beslenme alışkanlıklarına dair yapılan bir diğer çalışmada ise çalışan kadınların beslenme bilgi düzeylerinin iyi ve beslenme bilgi kaynaklarının yazılı ve görsel kaynaklar olduğu, çalışmayan kadınların beslenme bilgi düzeylerinin orta ve beslenme bilgi düzeyi kaynaklarının ailelerinden edindikleri bilgi olduğu anlaşılmıştır (Çiltık, 2009). Ayrıca, ailelerin eğitim durumlarının çocukların beslenme alışkanlığı üzerindeki etkisine bakıldığında düşük eğitim seviyesindeki ailelerin çocuklarının çok yedikleri ve yüksek eğitim düzeyindeki ailelerin çocuklarına göre kilolu oldukları (Ebenegre ve diğerleri, 2011). Case ve Paxson’un (2002) çalışmasında da ailenin sosyoekonomik düzeyi ve gelir durumunun çocukların sağlığı dolayısıyla beslenme alışkanlıkları üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Özetle; medya, kadının çalışma durumu, ailenin eğitim durumu, sosyoekonomik düzeyi ve gelir durumu çocukların beslenme alışkanlığı üzerinde dolaylı bir etkiye sahiptir. Ancak bu çalışmalar, erken çocukluk döneminin temelini oluşturan 3-7 yaş arası çocukların annelerinin beslenme tutumları ve alışkanlıkları ile ilgili değildir. Okul öncesi dönemin çocukların her türlü alışkanlığın kazanılmasındaki önemi düşünüldüğünde; 3-7 yaş arası çocukların annelerinin; çocuklarının beslenme alışkanlığı üzerindeki tutumunun ayrıntılı incelenmesi, bu tutumların annelerin çalışma durumu, eğitim seviyesi ve ailenin gelir durumuna göre farklılaşma olup olmadığına bakılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Ayrıca kadınların çalışma durumu ve ailenin gelir seviyesine bağlı olarak ailenin birlikte dışarıda yemek yeme durumlarının da çocukların beslenme alışkanlığı üzerindeki etkisi olduğu düşünüldüğü için dışarıda yemek yeme durumu bu çalışmada ele alınmıştır. Bu çalışmanın amacı; 3-7 yaş çocuğu olan annelerin beslenme ile ilgili bilgi kaynaklarını, dışarıda yemek yeme durumunu ve çocukların beslenme tutumlarını belirlemelerini çeşitli demografik verilere göre karşılaştırmaktır.

Araştırmanın alt problemleri ise şunlardır:

1-Annelerin beslenme ile ilgili bilgi kaynakları annenin yaşı, eğitimi, çalışma ve aylık gelir durumuna göre değişmekte midir?

2-Ailenin dışarıda yemek yeme sıklığı annenin yaşı, eğitimi, çalışma ve aylık gelir durumuna göre değişmekte midir?

3-Çocuğun beslenme alışkanlığı tutumu annenin yaşı, eğitimi, çalışma ve aylık gelir durumuna göre değişmekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan bir tarama çalışmasıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2012, s. 14). Tarama modeli, geçmişte ya da o anda var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi ve tanımlamayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan her neyse onları değiştirme ve etkileme çabası yoktur (Karasar, 1984, s. 79).

2.2. Örneklem

Araştırmada, İstanbul ilinde seçkisiz örneklem yöntemiyle seçilmiş 3-7 yaş çocuğa sahip 136 anne yer almaktadır. Araştırmacılar anneleri; 3 ay süreyle farklı sosyo-ekonomik düzeydeki bölgelerden (Kadıköy, Küçükçekmece, Şişli, Avcılar) veli toplantısı sonrası, komşularından, alışveriş merkezlerinden, okul öncesi öğretmen adaylarının akrabaları arasında rastlantısal olarak seçerek, annelerle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1. Görüşme yapılan annelere ait demografik bilgiler ve kodlar

Annelere görüşme sırasında verilen numaralar	Kodlar	Kodların anlamı
1	1EYÇ 36	Eğitim seviyesi yüksek çalışan anne, 36 yaşında
2	2EDÇ31	Eğitim seviyesi düşük çalışan anne, 31 yaşında
3	3EYÇM34	Eğitim seviyesi yüksek, çalışmayan anne, 34 yaşında
4	4EDÇM27	Eğitim seviyesi düşük, çalışmayan anne, 27 yaşında

Tablo 1’de de görüldüğü gibi yüzyüze görüşme yapılan eğitim seviyesi yüksek ve çalışan anne 36 yaşında, eğitim seviyesi düşük ve çalışan anne 31 yaşında, eğitim seviyesi yüksek ve çalışmayan anne 34 yaşında ve eğitim seviyesi düşük ve çalışmayan anne 27 yaşındadır.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın başlangıcında yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular literatür taraması gerçekleştirildikten sonra araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Ön çalışma olarak 20 anne ile görüşülmüş ve görüşmeler sonunda soruların cevaplarına birden fazla kategori eklenmesine ve örneklem grubun, cevapları bu kategorilerin arasından önem sırasına göre seçmesine karar verilmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012, s. 151). Demografik veriler olarak annenin yaşı, boyu, kilosu, çocuğun boyu ve kilosu, annenin eğitim durumu, çalışma durumu ve ailenin aylık gelir durumu yer almaktadır. Ancak bir çok annenin kendisi ve çocuğunun boy ve kilosundan emin olmayışı başlangıçta hedeflenen, annenin ve çocuğunun vücut kitle endeksi oranının karşılaştırılmasını olanaksız kılmıştır. Görüşmedeki diğer sorular ise “Beslenmeyle ilgili bilgileri nereden öğrendiniz ve öğrenmeye devam ediyorsunuz?”, “Aile olarak dışarıda ne sıklıkla yemek yiyorsunuz?”, “Çocuğunuz istediği yemek olmadığında veya yemek istemediğinde nasıl bir tutum/davranış izliyorsunuz?” şeklindedir. İstatistiksel çalışmalar sonucu 136 anne içinden eğitim düzeyi yüksek çalışan ve çalışmayan, eğitim düzeyi düşük çalışan ve çalışmayan anneler arasından 10 anne seçilmiş ve sorulara verilen cevaplarla ilgili derinlemesine analiz ve yorum yapılabilmesi için yüz yüze görüşmeler yapılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Demografik veriler ve örneklemelerin cevapları kodlanarak IBM SPSS Statistics 17 programında frekans analizi ile değerlendirilmiştir. Örneklemelerin, bir soru için birden fazla yanıtlarının olmasından dolayı yanıtlar öncelik sırasına göre derecelendirilmiştir. Örneğin beslenme bilgi kaynaklarının medya, doktor ve aldığı eğitim olduğunu söyleyen bir anneden bunları öncelik sırasına göre sıralaması istenmiş ve anne bu üç faktörün frekans analizinde yer almıştır. 10 anne ile yapılan yüz yüze görüşmelerden elde edilen ses kayıtlarının redaksiyonu sonrası elde edilen veriler içerik analiziyle değerlendirilmiştir.

Araştırma, 136 anne, İstanbul ili ve görüşme sorularıyla sınırlıdır.

3. BULGULAR

Bu bölümde annenin yaşı, eğitimi, aylık gelir ve çalışma durumuna göre beslenme ile ilgili bilgi kaynaklarına, dışarıda yemek yeme sıklığına ve çocuğun beslenme alışkanlığı tutumuna ait bulgular ile annelerle derinlemesine yapılan görüşmelere ait bulgular yer almaktadır.

3.1. Annenin Yaşı, Eğitimi, Aylık Gelir ve Çalışma Durumuna Göre Beslenme İle İlgili Bilgi Kaynaklarına Ait Bulgular

3.1.1. Annenin yaşına göre beslenme ile ilgili bilgi kaynaklarına ait bulgular.

Beslenmeyle ilgili bilgi kaynakları, veri kaynağı olarak kullanılan görüşme formunda medya, büyükler (anne, kayınvalide vb.), komşu veya arkadaş, doktor ve aldığı eğitimden şeklinde kategorilere ayrılmış ve birden fazla kategori örneklem grup tarafından seçilebilmiştir.

14-35 yaş aralığında bulunan annelerin 53'ü (% 63.9) medyayı, 52'si (%62.7) doktorunu, 43'ü (%51.8) büyüklerini, 22'si (%26.5) komşu ve arkadaşlarını, 36'sı (%43.4) aldığı eğitimi beslenme ile ilgili bilgi kaynağı olarak göstermektedir. 36 yaş ve üzeri annelerin beslenmeyle ilgili bilgi edinme ise ,36 yaş ve üzeri olan annelerin 35'i (%66) medyayı, 34'ü (% 64.2) doktorunu, 33'ü (%62.3) büyüklerini, 21'i (%39.6) aldığı eğitimi ve 14'ü (%26.4) komşu ve arkadaşlarını beslenme ile ilgili beslenme kaynağı olarak göstermektedir.

3.1.2. Annenin eğitim durumuna göre beslenme ile ilgili bilgi kaynaklarına ait bulgular.

Okuryazar olmayan, ilkokul ve ortaokul mezunu annelerin 20'si (%66.7) medyayı, 18'i (%60.0) büyüklerini, 14'ü (%46.7) doktorunu, 8'i (26.7) komşu ve arkadaşlarını, 6'sı (20.0) aldığı eğitimi beslenme ile ilgili bilgi kaynağı olarak göstermektedir. Lise mezunu annelerin 35'i (%70) medyayı, 28'i (%56.0) büyüklerini, 35'i (%70.0) doktorunu, 13'ü (%26.0) komşu ve arkadaşlarını, 23'ü (%46.0) aldığı eğitimi beslenme ile ilgili bilgi kaynağı olarak göstermektedir. Üniversite mezunu ve üzeri annelerin 37'si (%66.1) doktorunu, 33'ü (%58.9) medyayı, 30'u (%53.6) aile büyüklerini, , 15'i (%26.8) komşu ve arkadaşlarını, 28'i (%50.0) aldığı eğitimi beslenme ile ilgili bilgi kaynağı olarak belirtmektedir.

3.1.3. Annenin çalışma durumuna göre beslenme ile ilgili bilgi kaynaklarına ait bulgular.

Çalışan annelerin,38'i (%65.5) doktorunu, 30'u (%51.7) medyayı, 31'i (%53.4) aldıkları eğitimi, 29'u (%50.0) büyüklerini, 18'i (%31.0) komşu ve arkadaşlarını, beslenme ile ilgili bilgi kaynağı olarak göstermektedir. Çalışmayan annelerin ise 58'i (%75,3) medyayı, 48'i (%62.3) doktorunu, 46'sı (%59.7) büyüklerini, 17'si (%22.1) komşu ve arkadaşlarını, 26'sı (%33.8) aldıkları eğitimi beslenme bilgi kaynağı olarak belirtmiştir.

3.1.4. Ailenin gelir durumuna göre beslenme ile ilgili bilgi kaynaklarına ait bulgular.

Aile gelir durumu 1000-2000 TL olan annelerin 10'u (%47,6) medyayı, 11'i (%52,4) büyüklerini, 13'ü (%61,9) doktorunu, 4'ü (%19,0) komşu ve

arkadaşlarını, 6'sı (%28,6) aldıkları eğitimi beslenme bilgi kaynağı olarak gösterirken, gelir durumu 2001-3000 TL olan annelerin 27'si (%75) medyayı, 22'si (%61,1) büyüklerini, 21'i (%58,3) doktorunu, 9'u (%25,0) komşu ve arkadaşlarını, 12'si (%33,3) aldıkları eğitimi beslenme ile ilgili bilgi kaynağı olarak göstermektedir. Aylık gelir durumu 3001-4000 TL olan annelerin 23'ü (%71,9) medyayı, 21'i (%65,6) doktorunu, 20'si (%62,5) büyüklerini, 12'si (%37,5) komşu ve arkadaşlarını, 10'u (%21,7) aldıkları eğitimi beslenme bilgi kaynağı olarak gösterirken, gelir durumu 4000 TL ve üzeri olan annelerin 31'i (%67,4) doktorunu, 28'i (%60,9) medyayı, 23'ü (%50,0) büyüklerini, 10'u (%21,7) komşu ve arkadaşlarını, 26'sı (%56,5) aldıkları eğitimi beslenme ile ilgili bilgi kaynağı olarak göstermektedir.

Derinlemesine yapılan görüşmeler sonrası ise, eğitim düzeyi yüksek olan annelerin beslenmeyle ilgili bilgi kaynaklarında çalışma durumunun etkili olmadığı;

1EYÇ 36: *Bilgi kaynağım olarak medya ve internetten yararlanıyorum özellikle internetten takip ettiğim iki doktor var, daha sonra ise anne ve ablamdan bilgi alıyorum.*

3EYÇM34: *Birinci sırada doktorumuzdan, ikinci sırada ise internetten yararlanıyorum.*

8EYÇ28: *Çalıştığım için en hızlı ve istediğim zaman aklımda soru olursa internete ulaşabiliyorum,....tabiki internetteki kaynaklarda da veri kaynağının doktor olmasını tercih ediyorum.*

Örneklere birinci sırada medya yer alıyor gibi görünse de eğitilmiş annelerin doktordan bilgi almayı tercih ettikleri görülmektedir. Ancak burada medya aracı olarak ulaşılabilirliği açısından internet öne çıkmaktadır.

Eğitim düzeyi düşük ve çalışan annelerde belirli bir ortak sonuç ortaya çıkmamıştır. Örneğin;

2EDÇ31: (ortaokul terk): *Ben öncelikle Canan Karatayı TV'de hiç kaçırmıyorum ve söylediklerini uygulamaya çalışıyorum örneğin her hafta sonu mangal yapıyoruz ve kuzu yüreği mutlaka çocuklarıma yediriyorum. İkinci sırada internet var. Büyüklerime, kardeşlerime hep ben öğretiyorum müdahale ediyorum.*

7EDÇ 28 (ortaokul terk): *Tamamen babaannemiz yemek işini yürütüyor, kadın 3 çocuk yetiştirmiş... maşallah hepsi turp gibi o yüzden ona sonsuz güveniyorum.*

Eğitim düzeyi düşük ve çalışmayan annelerde ise beslenme bilgi kaynağında medya ve büyükler daha öne çıkmaktadır. Örneğin;

6EDÇM40: *Ben ilk çocuğumda çok titizdim. Şimdi bu 4. çocukta tamamen tecrübe diyorum. İlk çocukta eşim doktora göre davranmam için zorladı ama kayınvalidemde sürekli müdahale etti. Ben son karar büyükler derim hep.*

10 EDÇM22: *Açıkçası tamamen büyüklerimden diyebilirim, tabiki Canan Karatayda özellikle meyve yemeyin dediği için çocuğumda değil ama kendim için onu dinliyorum.*

Bu analizlerde beslenme bilgi kaynakları olarak hiç birinde doğrudan “aldığım eğitim” yanıtı gelmemiştir. Sadece bilginin doğru kaynağı olarak doktoru tercih etmede eğitimli olmaları etken olmaktadır diyebiliriz.

3.2. Annenin Yaşı, Eğitimi, Aylık Gelir ve Çalışma Durumuna göre Ailenin Dışarıda Yemek Yeme Sıklığına ait Bulgular

14-35 yaş arası annelerin 31’i (%37,3) ayda bir, 23’ü (%27,7) haftada bir, 8’i (%9,6) haftada birden fazla, 20’si (%24,1) nadiren, 1’i (%24,1) hiçbir zaman olarak ailece dışarıda yemek yeme sıklıklarını belirtirken, 36 ve üzeri yaştaki annelerin 18’i (%34) ayda bir, 16’sı (%30,2) haftada bir, , 3’ü (%5,7) haftada birden fazla, 15’i (%28,3) nadiren, 1’i (%1,9) ise hiçbir zaman olarak ailece dışarıda yemek yeme sıklıklarını belirtmişlerdir.

Eğitim durumuna göre annelerin dışarıda yemek yeme sıklığına ait yüzdelerle baktığımızda, okur-yazar olmayan, ilkökul, ortaokul mezunu annelerin 5’i (%16,7) haftada bir, 12’si (%40,0) ayda bir, 12’si (%40) nadiren, 1’i (%3,3) hiçbir zaman olarak ailece dışarıda yemek yeme sıklıklarını belirtmişlerdir. Lise mezunu annelerin 18’i (%36,0) haftada bir, 17’si (%34,0) ayda bir, 3’ü (%6,0) haftada birden fazla, 11’i (%22,0) nadiren, 1’i (%2,0) hiçbir zaman olarak ailece dışarıda yemek yeme sıklıklarını belirtmişlerdir. Üniversite ve diğer eğitim düzeylerine sahip annelerin 16’sı (%28,6) haftada bir, 20’si (%35,7) ayda bir, 8’i (%14,3) haftada birden fazla, 12’si (%21,4) nadiren olarak ailece dışarıda yemek yeme sıklıklarını belirtmişlerdir.

Çalışma durumuna göre annelerin dışarıda yemek yeme sıklığı ile ilgili yüzde sonuçlarına göre, çalışan annelerin 19’u (%32,8) haftada bir, 20’si (%34,5) ayda bir, 6’sı (%10,3) haftada birden fazla, 13’ü (%22,4) nadiren ailece dışarıda yemek yediklerini belirtmiştir. Çalışmayan annelerin 20’si (%26,0) haftada bir, 28’i (%36,4) ayda bir, 5’i (%6,5) haftada birden fazla, 22’si (%28,6) nadiren, 2’si (%2,6) hiçbir zaman olarak ailece dışarıda yemek yeme sıklıklarını belirtmişlerdir.

Gelir durumuna göre annelerin dışarıda yemek yeme sıklığı sonuçlarına göre, gelir durumu 1000 TL - 2000 TL arasında olan ailelerin 2’si (%9,5) haftada bir, 10’u (%47,6) ayda bir, 1’i (%4,8) haftada birden fazla, 7’si (%33,3)’ü nadiren, 1’i (%4,8) hiçbir zaman şeklinde ailece dışarıda yemek yeme sıklıklarını belirtmişlerdir. Gelir durumu 2001-3000 arasında olan ailelerin 6’sı (%16,7) haftada bir, 18’i (%50) ayda bir, 1’i (%2,8) haftada birden fazla, 10’u (%27,8) nadiren, 1’i (%2,8) hiçbir zaman şeklinde ailece yemek yeme sıklıklarını belirtmişlerdir. Gelir durumu 3001 TL - 4000 TL arasında olan ailelerin 11’i (%34,4) haftada bir, 9’u (%28,1) ayda bir, 2’si (%6,3) haftada birden fazla, 10’u (%31,3) nadiren şeklinde ailece dışarıda yemek yeme sıklıklarını belirtmişlerdir. 4001 TL ve üzeri gelir durumuna sahip ailelerin 20’si (%43,5) haftada bir, 12’si (%26,1) ayda bir, 7’si (%15,2) haftada birden fazla, 7’si (%15,2) hiçbir zaman şeklinde ailece dışarıda yemek yeme sıklıklarını belirtmişlerdir.

Dışarıda yemek yeme sıklığını etkileyen faktörlerederinlemesine analiz ettiğimizde;

Gelir durumu 5000 TL nin üstünde annenin eğitilmiş veya eğitimsiz olmasına bakılmaksızın dışarda yemek yeme sıklığı ortalama ayda 4 kez gerçekleşmektedir. Yine annenin çalışma durumuna bakılmaksızın aylık gelir durumu 5000 TL nin üstünde olmasıyla dışarda yemek yeme sıklığı ayda ortalama 4 kez olarak bulunmuştur. Dışarda yemek yeme sıklığında en önemli etken aylık gelir durumu diyebiliriz. Aylık gelir durumu düşse de eğitilmiş veya eğitimsiz ayda en az 2 kez dışarda yemek yenmektedir. Aynı şekilde dışarda yemek yendiğinde çocukların ağırlıklı olarak fast food ile beslendiği görülmektedir. Örneğin:

7EDÇ 28: (4 çocuklu) *Her hafta sonu çıkıyoruz ben kanat, dürüm, döner tercih ediyorum çocukların beslenmesinde ama bazen onlar çok istediği için hamburger alıyoruz.*

10 EDÇM22: *Özellikle kışın çocuklar evde çok sıkıldığı için eğlenme amaçlı dışarı çıkıyoruz...AVM tabiki. Orada da fast food nadiren olsa yiyorlar.*

2EDÇ 31: *Çocuklar hamburger istiyor ama ben müsaade etmiyorum. Kanatçı dürümcüye gitmek istiyorlar. (Hiç mi götürmüyorsun?) Önceden evet götürüyordum 'e (fast food markası). Haberlerde, internette tavuklarla ilgili haberlerden dolayı götürmüyorum.*

5EDÇM42: *Ayda 3 kez dışarı çıkıyoruz. Kebap gibi evde yapılmayan şeyler için dışarı çıkıyoruz. Çocuklar zaman zaman 'e (fast food markası) gitmek istiyorlar.*

3EYÇM34: *Ailecek dışarıda yemeğe haftada bir defa çıkıyoruz. Hamburger yiyoruz. Özel olarak yemeğe çıkmıyoruz.*

4EYÇ: *Dışarıda yemek yeme nedenlerimiz; ailecek birlikte zaman geçirmek, kızımızı eğlendirmek, kızımızı AVM'deki oyun salonlarına ve parklarına götürmek, kızım enginar bile yediği için ödül olarak hamburger yediriyorum.*

3.3. Annenin Yaşı, Eğitimi, Aylık Gelir ve Çalışma Durumuna göre Çocuğun Beslenme Alışkanlığı Tutumuna ait Bulgular

Annenin yaşına göre çocuğun beslenme alışkanlığı tutumu ile ilgili yüzdelere baktığımızda, 14-35 yaş aralığında olan annelerin 23'ü (% 27,7) çocuklarına istediğini verdiğini, 14'ü (%16,9) "Başka yemek yok." dediğini, 20'si (%24,1) seçimine bıraktığını, 4'ü (% 4,8) ceza ve tehditle yedirdiğini, 13'ü (%15,7) yararını anlattığını, 4'ü (% 4,8) yemek seçmediklerini, 13'ü (%15,7) diğer yolları denediğini belirtmiştir. 36 yaş ve üzeri olan annelerin, 13'ü (%24,5) seçimine bıraktığını, 12'si (% 22,6) istediğini verdiğini, 9'u (%17,0) "Başka yemek yok." dediğini, 8'i (%15,1) ceza ve tehditle yedirdiğini, 9'u (%17,0) yararını anlattığını, 5'i (%9,4) yemek seçmediklerini, 7'si (%13,2) diğer yolları denediğini belirtmiştir.

Annenin eğitim durumuna göre çocuğun beslenme alışkanlığı tutumu ile ilgili yüzdelere göre, okur-yazar olmayan, ilkökul, ortaokul mezunu annelerin, 9'u (%30,0) seçimine bıraktığını, 7'si (%23,3) istediği yemeği verdiğini, 4'ü (%13,3) "Başka yemek yok." dediğini, 2'si (%6,7) ceza ve tehditle yedirdiğini, 5'i (%16,7)

yararını anlattığını, 2'si (%6,7) yemek seçmediklerini, 4'ü (%13,3) diğer yolları denediğini belirtmiştir. Lise mezunu annelerin 16'sı (%32,0) istediği yemeği verdiğini, 9'u (%18,0) "Başka yemek yok." dediğini, 12'si (%24,0) seçimine bıraktığını, 4'ü (%8,0) ceza ve tehditle yedirdiğini, 9'u (%18,0) yararını anlattığını, 4'ü (%8,0) yemek seçmediklerini, 4'ü (%8,0) diğer yolları denediğini belirtmiştir. Üniversite ve diğer eğitim düzeylerine sahip annelerin 12'si (%21,4) istediği yemeği verdiğini, 10'u (%17,9) "Başka yemek yok." dediğini, 12'si (%21,4) seçimine bıraktığını, 6'sı (%10,7) ceza ve tehditle yedirdiğini, 8'i (%14,3) yararını anlattığını, 3'ü (%5,4) yemek seçmediklerini, 12'si (%21,4) diğer yolları denediğini belirtmiştir.

Annenin çalışma durumuna göre çocuğun beslenme alışkanlığı tutumu

Sonuçlarına göre, çalışan annelerin 16'sı (%27,6) istediği yemeği verdiğini, 15'i (%25,9) seçimine bıraktığını, 7'si (%12,1) "Başka yemek yok." dediğini, 4'ü (%6,9) ceza ve tehditle yedirdiğini, 9'u (%15,5) yararını anlattığını, 2'si (%3,4) yemek seçmediklerini, 11'i (%19,0) diğer yolları denediğini belirtmiştir. Çalışmayan annelerin 18'i (%23,4) istediği yemeği verdiğini, 16'sı (%20,8) "Başka yemek yok." dediğini, 18'i (%23,4) seçimine bıraktığını, 8'i (%10,4) ceza ve tehditle yedirdiğini, 13'ü (%16,9) yararını anlattığını, 7'si (%9,1) yemek seçmediklerini, 9'u (%11,7) diğer yolları denediğini belirtmiştir.

Gelir durumuna göre çocuğun beslenme alışkanlığı tutumu ile ilgili yüzdelere göre, aylık ortalama geliri 1000 TL-2000 TL arasında olan annelerin 5'i (%23,8) istediği yemeği verdiğini, 5'i (%23,8) "Başka yemek yok." dediğini, 2'si (%9,5) seçimine bıraktığını, 1'i (%4,8) ceza ve tehditle yedirdiğini, 5'i (%23,8) yararını anlattığını, 2'si (%9,5) yemek seçmediklerini, 3'ü (%14,3) diğer yolları denediğini belirtmiştir. Aylık ortalama geliri 2001 TL-3000 TL arasında olan annelerin 10'u (%27,8) istediği yemeği verdiğini, 11'i (%30,6) "Başka yemek yok." dediğini, 9'u (%25,0) seçimine bıraktığını, 3'ü (%8,3) ceza ve tehditle yedirdiğini, 6'sı (%16,7) yararını anlattığını, 1'i (%2,8) yemek seçmediklerini, 5'i (%13,9) diğer yolları denediğini belirtmiştir. Aylık ortalama geliri 3001 TL-4000 TL arasında olan annelerin 5'i (%15,6) istediği yemeği verdiğini, 3'ü (%9,4) "Başka yemek yok." dediğini, 8'i (%25,0) seçimine bıraktığını, 5'i (%15,6) ceza ve tehditle yedirdiğini, 6'sı (%18,8) yararını anlattığını, 2'si (%6,3) yemek seçmediklerini, 4'ü (%12,5) diğer yolları denediğini ve aylık ortalama geliri 4001 TL ve üzeri olan annelerin 15'i (%32,6) istediği yemeği verdiğini, 4'ü (%8,7) "Başka yemek yok." dediğini, 13'ü (%28,3) seçimine bıraktığını, 3'ü (%6,5) ceza ve tehditle yedirdiğini, 5'i (%10,9) yararını anlattığını, 4'ü (%8,7) yemek seçmediklerini, 8'i (%17,4) diğer yolları denediğini belirtmiştir.

Çocukların yemek yemek istemediğinde annelerin tutumuyla ilgili derinlemesine görüşmeler sonucunda ise;

3EYÇM34 :*(tek çocuğu var 4 yaşında anne üniversite mezunu) Kızımın yemek yemediğinde acıkmadığını düşünüp 15-20 dakika sonra tekrar yiyinceye kadar 2 kaşık yedirmeye çalışıyorum. Daha sonra köfte, makarna, yoğurt pilav veya karnıbahar, patlıcan, kabak gibi onun sevdiği yemekleri yediriyorum. Evde hazır meyve suyu, hazır kek, yok. Şekersiz şeyler var.*

5EDÇM42: (lise mezunu 3 çocuğu var en küçük 4 yaşında) Yemek yemek istemediğinde ilk seferinde aç bekliyor. Fakat ikinci seferde mecburen yiyor. Arada bir şey vermem. Normalde çorba, sebze, et, makarna, pilav gibi 3 çeşit yemek muhakkak var. Azar azar üçünden de çorba, sebze, makarna olarak veriyorum. Genel olarak kurallara uyar.

2EDÇ31: (2 çocuklu, bakkal işletiyor). İlk çocuğumu bu konuda çok bunalttım. Bu yüzden ikinci çocuğumu yemek konusunda zorlamıyorum. Acıktığında kendisi yiyor zaten. Tamam yemeyebilirsin ama menü bu diyorum. Ama çok diretirse dayanamayıp makarna, tost veriyorum. Hazır kek, cips mecbur veriyorum. Çünkü tüm çocuklar yiyor. Ama haftada bir veriyorum. Meyve suyu filan işlenmiş gıdalar okul için mecburen veriyorum. Okulda da işlenmiş gıdalar var. İlk çocuğumda çalışmıyordum. Daha dikkatliydim ve özen gösteriyordum. Şuan haftanın 7 günü çalışıyorum.

1EYÇ36: (doktora yapıyor tek çocuğu var) Beslenme sorunu olmadığından zorlamıyoruz. Acıkınca yiyor. Hazır olarak evde meyve suyu yok zaten içmiyor. Su, soda, süt, ayran tercih ediyor. Süt çok içiyor çünkü babası da çok içiyor.

7EDÇ 28 (4 çocuklu döner salonu işletiyor): Hepsinin iştahı yerinde, yemek sorun olmuyor. (Neden?). Birisi yerken diğeride aynıısından istiyor. (Hazır gıdalar tüketiyorlar mı?) Colayı su gibi içiyorlar, cips, kola, hazır meyve suyu, dondurma bütün çocuklar yiyor abla bizimkilerde yiyor.

6EDÇM40: (4 çocuklu kayınvalidesiyle oturuyor eşi pazarcı) Evde hamur işi çok yapıldığından o da zaten bizim gibi çok sevdiğinden yemek yememe durumu olmuyor. Etide çok seviyor ama sınırlı alabiliyoruz genelde kıymayı hamur işlerinde kullanarak vermeye çalışıyoruz.

Örneklerden de anlaşılacağı üzere annelerin çocuklarının beslenme alışkanlıklarıyla ilgili tutum ve davranışları kendi beslenme alışkanlıklarıyla benzerlik göstermektedir. 6EDÇM40, 1EYÇ36 de olduğu gibi. Burada dikkat çeken ise 2EDÇ31 in yararlandığı bilgi kaynaklarıyla çocuklarına olan beslenme davranışları arasındaki tutarsızlıktır. Anne medya ve TV takip ederken çocuklarına hazır meyve suyu ve cips verebilmektedir. Diğer bir konu ise 5EDÇM42 kodlu annenin ilkokul ve ortaokula giden diğer çocukları için şu ifadeleri kullanmıştır:

Ben okurken öğretmenim beslenme çantamızdakileri hijyen mi sağlıklı mı diye kontrol ederdi. Başımızda beklerdi. Yemeği olmayanlara kendi parasıyla yemek alıyordu. Şimdi parası olmayanları dışlayıp rezil ediyorlar. Buna veliler de dahil. Kantinlerde hazır işlenmiş, katkı maddeli gıdalarla dolu örneğin kivi çayı var bence tamamen boya.

Sınırlı sayıda anneyle görüşülmesine rağmen annelerin eğitim düzeyi yükseldikçe (1EYÇ36, 3EYÇM34, 5EDÇM42) çocuklarının beslenmesinde şekerli ürün ve hazır gıda kullanma oranının azaldığı söylenebilir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada, 3-7 yaş arası çocuğu olan annelerin yaşı, eğitim durumu, çalışma ve ailenin gelir durumuna göre annenin beslenme konusunda bilgi kaynakları, ev dışında yemek yeme sıklığı ve çocuğun beslenme alışkanlığı tutuma etkileri incelenmiştir. Elde edilen tüm nicel verilere göre, 14-35 yaş grubu annelerin beslenme bilgi kaynağı medya, doktor ve büyükler iken 35 yaş üstündeki anneler için medya, büyükler ve doktorlar yer almaktadır. Nitel verilerde bir anne (28) dışında diğer anneler birinci sırada beslenme bilgi kaynağı olarak medyayı tercih etmişlerdir. Eğitim düzeyi lise seviyesine kadar olan anneler yine medyayı birinci sırada tercih ederken, üniversite mezunu ve aylık gelir durumu 5000 TL ve üzeri olan anneler beslenmeyle ilgili bilgilerini doktor, medya ve büyükler olarak sıralamıştır. Beslenme bilgi kaynağı ile ilgili Aktaş ve Cebirbay (2011), Shiratori ve Kinsey (2011) ve İşlek (2012) tarafından yapılan çalışmalarda da tüketicilerin medyadan etkilendikleri sonucuna varılmıştır. Medya türü olarak yüz yüze görüşmelerde internet öne çıkmakla beraber üniversite mezunu annelerin internetten doktorları kaynak olarak kullandığı tespit edilmiştir. Burada dikkat çeken bir diğer bulgu ise çalışan annelerin beslenme bilgi kaynağı olarak aldığı eğitimi üçüncü sırada belirtirken yüz yüze görüşmelerde eğitim düzeyi yüksek olan anneler aldığı eğitimi belirtmemiştir, ancak bilinçli olarak doktorları tercih etmede eğitim düzeylerinin etkili olduğu görülmektedir. Mevcut çalışmada çalışmayan anneler daha çok medyayı beslenme bilgi kaynağı olarak gösterirken, kadınların çalışma durumu ile ilgili Tutar (2012) tarafından yapılan çalışmada medyanın çalışan ve çalışmayan kadın üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Çalışma durumu ile ilgili Çıltık (2009) tarafından yapılan çalışmada ise çalışan kadınların beslenme bilgi kaynağının yazılı ve görsel kaynaklar olduğu, çalışmayan kadınların beslenme bilgi kaynağının ise ailelerinden edindikleri bilgi olduğu anlaşılmıştır. Annenin eğitim durumunun beslenmeye etkisinde (Ebenegre ve diğerleri, 2011) ve Case ve Paxson'un (2002) çalışmalarında da aynı sonuçlar yer almaktadır.

Annenin çalışma durumu ve ailenin gelir durumu artıkça ev dışında yemek yeme tercih edilirken, yüz yüze derinlemesine görüşmelerde annenin çalışmasa da gelir durumu yüksek ise en az haftada bir dışarıda yemek yemeği tercih ettiği tespit edilmiştir. Burada dikkat çeken, dışarıda yemeğe çıkıldığında çocuklarının fast food yemekleri isteklerine annelerin onay verdiğidir. Köroğlu'nun (2009) çalışmasında da ailelerin çocuklarına abur cubur türü yiyecekleri tüketmelerine izin verme durumları ile çocukların bu tür yiyecekleri tüketmeleri arasında bir ilişki bulunmuştur. Bu yüzden annelerin tutumları çocukların beslenme alışkanlığını doğrudan etkileyebilir.

3-7 yaş aralığında çocukların kendilerine sunulan yemeği istemediğinde annenin yaşı, eğitim durumu, çalışma durumu ve gelir durumu fark etmeksizin çoğunlukla çocuklarına istediği yemeği verdikleri bulunmuştur. Oğuz ve Önay Derin'in (2013) çalışmasında ise çocuk yemek istemediğinde ailelerin birinci olarak ödül yoluyla, ikinci olarak ise zorla çocuğa yemek yedirmeye çalıştıkları anlaşılmıştır. Yüz yüze görüşmelerde annenin eğitim durumu artıkça ve ailenin

hazır meyve suyu, şekerlemeleri kullanmaması ve evde pişen yemek türleri gibi beslenme alışkanlıklarına göre çocuklarının besin çeşitlerinde sıkıntı yaşamadıklarıdır. Ancak eğitim düzeyi düştükçe ve eğitim düzeyi düşük çalışan annelerde fast food, hazır meyve suyu, atıştırmalıkları çocuklarına verdikleri hatta okulun beslenme çantasında yer aldığı görülmektedir. Tüm veriler değerlendirildiğinde bu çalışmada annenin eğitim seviyesi çocuğun sağlıklı beslenme alışkanlığında en önemli demografik veri olarak karşımıza çıkmıştır.

5. KAYNAKLAR

- Aktaş, N., & Cebirbay, M. A. (2011). Tüketicilerin beslenme bilgilerine erişimde kullandıkları kitle iletişim araçları üzerine bir araştırma. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(11), 47-56. <http://www.mattioli1885journals.com/index.php/progressinnutrition/article/view/1502> adresinden alınmıştır.
- Bowne, M. (2009). A comparative study of parental behaviors and children's eating habits. ICAN: infant. *Child & Adolescent Nutrition*, 1(1), 11-14.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, E. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13. Baskı, s. 4-151). Ankara: Pegem Akademi.
- Case, A., & Paxson, C. (2002). Parental behavior and child health. *Health Affairs*, 21(2), 164-178.
- Cornah, D. (2006). *Feeding minds: the impact of food on mental health*. Mental Health Foundation.
- Çıltık, N. (2009). *İstanbul ili Kağıthane ilçesinde çalışan ve çalışmayan kadınların beslenme bilgi düzeyleri ve beslenme alışkanlıklarının saptanması*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ebenegge, V., Margues-Vidal P. M., Nydegger, A., Laimbacher, J., Niederer, I., Bürge, F., Bodenmann, P., Kriemler, S., & Puder J. J. (2011). Independent contribution of parental migrant status and educational level to adiposity and eating habits in preschool children. *European Journal of Clinical Nutrition*, 65(2), 210-218.
- Ersoy, Y. (2005). Beslenme ve besinler. *Anne ve çocuk için beslenme prensipleri* (s. 5-9-15-54). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- İşlek, M. S. (2012). *Sosyal medyanın tüketici davranışlarına etkisi: Türkiye'deki sosyal medya kullanıcıları üzerine bir araştırma*. Yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Gatineau M, Dent M. (2011). *Obesity and Mental Health*. Oxford: National Obesity Observatory, s.6. 02.05.2016 tarihinde https://khub.net/c/document_library/get_file?uuid=18cd2173-408a-4322-b577-6aba3354b7ca&groupId=31798783 adresinden alınmıştır.
- Georgieff, M. K. (2007). Nutrition and the developing brain: nutrient priorities and measurement. *The American Journal of Clinical Nutrition*, 85, 614-620.
- Kar, B. R., Rao, S. L., & Chandramouli, B. A. (2008). Cognitive development in children with chronic protein energy malnutrition. *Behavioral and Brain Function*, s.7. Doi: 10.1186/1744-9081-4-31.
- Karasar, N. (1984). *Bilimsel araştırma metodu* (s. 79). Ankara: Hacettepe Taş Kitapçılık.

- Köroğlu, S. (2009). *Okul öncesi dönem 4-6 yaş arası çocuklarda aileden kaynaklanan beslenme bozukluklarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kutluay Merdol, T. (2012). *Okul öncesi dönem çocuklarının beslenmesi* (s. 7-9). Ankara: Reklam Kurdu Ajansı Org. Tan. Tas. Rek. San. Tic. Ltd. Şti.
- Küçükkömürler, S. (2012). Okul öncesi dönemde çocuğun beslenmesi. M. Arlı, N. Şanlıer, S. Küçükkömürler, M. Yaman içinde *Anne ve Çocuk Beslenmesi* (5.Baskı), (s. 185-191-206). Ankara: Pegem Akademi.
- OECD. (2011). *Health at glance 2011: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/els/health-systems/49105858.pdf> adresinden alınmıştır.
- Oğuz, Ş., & Önay Derin, D. (2013). 60-72 aylık çocukların bazı beslenme alışkanlıklarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(2), 498-511.
- Oot, L., Sethuraman, K., Ross, J., & Sommerfelt, A. E. (2016). The effects of chronic malnutrition (stunting) on learning ability, a measure of human capital: a model in PROFILES for country-level advocacy. Washington, DC: FHI 360/Fanta. 06.09.2016 tarihinde <https://www.fantaproject.org/sites/default/files/resources/PROFILES-brief-stunting-learning-Feb2016.pdf> adresinden alınmıştır.
- Prado, E., & Dewey, K. (2012). Nutrition and brain development in early life. *Alive & Thrive*, 4, 1-14.
- Shiratori, S. & Kinsey, J. (2011). *Media impact of nutrition information on food choice*. Paper presented at the Agricultural & Applied Economics Association's 2011 AAEA & NAREA Joint Annual Meeting. Pittsburgh, Pennsylvania.
- Şanlıer, N. (2012). Malnütrisyon ve şişmanlık. M. Arlı, N. Şanlıer, S. Küçükkömürler, M. Yaman içinde *Anne ve Çocuk Beslenmesi* (5.Baskı), s.155, 180. Ankara: Pegem Akademi.
- T. C. Sağlık Bakanlığı Sağlık Araştırmaları Genel Müdürlüğü. (2014). *Türkiye beslenme ve sağlık araştırması 2010: beslenme durumu ve alışkanlıklarının değerlendirilmesi sonuç raporu* (s.180). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Beslenme ve Diyetetik Bölümü.
- T. C. Sağlık Bakanlığı Sağlık Eğitimi Genel Müdürlüğü. (2008). *Eğitimciler için eğitim rehberi: beslenme modülü* (s. 80). Ankara: İlkay Ofset Matbaacılık.
- T. C. Sağlık Bakanlığı Türkiye Halk Sağlığı Kurumu. (2013). *Okul öncesi ve okul çağı çocuklara yönelik beslenme önerileri ve menü programları* (s. 85-92). Ankara: Koza Matbaacılık.
- TEMD Obezite, Lipid Metabolizması, Hipertansiyon Çalışma Grubu. (2016). *Obezite tanı ve tedavi kılavuzu* (s. 31). Ankara: Miki Matbaacılık.
- Tepeli, K. (2011). Fiziksel gelişim. In M. E. Deniz, *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim* (s. 55-90). Ankara: Maya Akademi.
- Tutar, S. (2012). *Kadınların besin satın alma ve besin tüketimlerine basın ve reklamların etkisi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Bilim Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Nutrition is healthy growth and improvement, living a life and food consumption in enough level to prevent the illness. Early childhood period is important period of whole life. In this period, adequate and balanced nutrition of children positively affected changes on their developmental areas. In addition, almost all habits gotten in this period continue on whole life (Küçükkömürler, 2012, p. 191). Although nutrition habit changes according to many factors such as a person's age, education level, geographical living area, socioeconomic level and culture, the most important factor affecting a person's nutrition habit is the family's nutrition habit in the early childhood period. In the research of Bowne (2009), it was stated that there is a relationship between parent attitudes and the nutrition habits of their children. While parents with authoritarian attitudes on nutrition habits of children are very effective, parents with permissive attitudes on their children's nutrition habits are less effective (Küçükkömürler, 2012, p. 191).

Method

The current research's aim is to compare the effects of mother's age, education, work status and the family's monthly income status on sources of information of the family, the frequency that the family dines out and the child's nutrition habit attitudes. Interview questions were created by researchers. 20 questions were answered by 20 mothers as pilot study. In this qualitative research made with semi-structured interview technique, 136 mothers chosen with random sampling method from İstanbul took place. In addition, 10 mothers met face to face with the aim of obtaining detailed information. Data was evaluated with frequency analysis in IBM SPSS Statistics 17 Program. In addition, chi square test was used to analysis data. Detailed data obtained from face-to-face interviews with 10 mothers was also evaluated by content analysis after reduction of the tape recordings.

Findings

According to the source of the nutrition information, while media was the first choice for mothers in both two age groups, illerate, primary and secondary school graduate mothers (66%), high school graduate mothers (70,0%), mothers that don't work (75,3%), mothers with income between 2001-3000 TL (75,0%) and 3001-4000 TL (71,9%), media was the second choice for graduate mothers (58,9%) and mothers with income 4000 TL and over (60,9). While doctor as the source of the nutrition information was the first choice for working mothers (65,5%), graduate mothers (66%), mothers with income 1000-2000 TL (61,9%) and 4000 TL and over (67,4). According to the frequency that dines out, all mothers except from mothers with high school graduate and higher income than 3000 TL. In face-to-face interviews, it was found that any mother didn't directly prefer "education" as the source of the nutrition habit.

Result and Discussion

When the results of this research according to the source of the nutrition information is considered, it was found that consumers were affected by media in researches of Aktaş and Cebirbay (2011), Shiratori and Kinsey (2011) ve İşlek (2012). While the frequency that the family dines out increased with the increase of the family income status and working mothers, mothers prepared food according to their children's desire regardless of age, education level, working status and income status. While employment status and income level of the mothers increased, mothers preferred to dine out. If the income level of mothers that don't work was high, mothers preferred to dine out at least one time. When children at 3-7 ages don't want to eat food presented by their mothers, mothers usually gave foods that their children like. Family nutrition habit reflected directly the child's nutrition habit. Families preferred generally fast food out of home. In face-to-face interviews, it was found that mothers with low educational level gave fast food for their children. The nutrition habits of these mothers was found similar with their children's nutrition habits. This result was like results of a research of Koroğlu (2009). It was found that family nutrition habit reflected directly the child's nutrition habit. While frequency that the family dines out increases with income and working status, mothers prepared food according to their children's desire regardless of age, education level, working status and income status. When all variables are considered, it was found that educational status of mothers is seen as the most important demographic variable that is effective in nutrition habit of children.

The subject of healthy nutrition should be tackled in media, doctor, teacher and mother education to healthy nutrition habit. In the educational institutions, effective nutrition education should be given for both parents and children. In the schools, teachers and administrators should control foods in the school canteen and inform the children.



Fen Bilimleri Eğitiminde Yapılmış Nitel Çalışmaların İçerik Analizi¹

Content Analysis Of Qualitative Studies In Science Education

Eser ÜLTAY², Merve AYDIN³

Öz: Bu çalışma, fen bilimleri eğitimi alanında yapılmış olan nitel çalışmaların derinlemesine incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışmada betimsel içerik analizi yöntemi kullanılarak 30 çalışma incelenmiş ve bu çalışmalar; amaç, gerekçe, yöntem, güvenilirlik önlemleri, bulgular, sonuç, veri toplama araçları ve örneklemeler açısından sınıflandırılarak tablolar halinde sunulmuştur. Çalışmada en dikkat çeken sonuç, yapılmış olan nitel çalışmalarda güvenilirliği sağlamada yetersiz kalacak güvenilirlik önlemlerinin alınmış olmasıdır. Bu sonuçtan yola çıkarak araştırmacılara, yaptıkları nitel çalışmalarda katılımcıların rahat cevap vermelerini sağlaması açısından veri toplanacak grupla uzun süre vakit geçirmeleri önerilmektedir. Çalışma sonuçlarının, alanda yapılan araştırmalara genel bakış sağlaması ve eksikliklerin fark edilmesi açısından yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: Fen bilimleri eğitimi, içerik analizi, nitel çalışmalar

Abstract: This study is conducted to deeply examine the qualitative studies in the field of science education. Within the scope of this study, 30 other studies were examined by adopting descriptive content analysis as a method. The studies examined were given in tables under the categories of objective, reason, method, reliability measures, findings, conclusion, data collection tools and samples. The most remarkable conclusion drawn in the study is that reliability measures, which would fail ensuring the reliability of qualitative studies, were taken. Basing on such conclusion, the researchers are advised to spend more time with the group from which data will be collected in order to make the participants feel comfortable while answering the questions of their qualitative studies. It is considered that the conclusions of this study will be beneficial in terms of giving insight into the studies conducted in the field and realizing the deficiencies.

Keywords: Science education, content analysis, qualitative studies

¹ Bu çalışma 13-15 Ekim 2016 tarihinde düzenlenen “VI. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi”nde (ULEAD 2016) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Yrd. Doç. Dr., Giresun Üniversitesi, e-posta: eserultay@gmail.com

³ Yüksek Lisans Öğrencisi, Giresun Üniversitesi, e-posta: mrvydn.28@gmail.com

1. GİRİŞ

Değişen ve gelişen dünyada bireyin davranışlarındaki değişiklikleri kalıcı hale getirebilmek, gelişmelere ayak uydurabilen, çağın beklentilerine cevap verebilen, araştıran, sorgulayan ve kendini gerçekleştirmiş, özgüven duygusu gelişmiş bireyler yetiştirmek ancak eğitimle mümkün olmaktadır (Anıl, 2009). Fen bilimleri eğitimi bu gelişmeleri sağlamada büyük öneme sahiptir. Fen bilimleri eğitimi, öğrencilerin doğayı daha iyi tanımasını, gelişmeye daha istekli olmasını sağlayan bir etkiye sahiptir. Fen bilimleri eğitimi sayesinde insanlar zihinsel yönden ve yaratıcılık yönünden gelişmektedir (Century, Rudnick & Freeman, 2008; Ergin, Kanlı & Tan, 2007). Günümüzde yetiştirilen bireylerin bilgiye ulaşma, bilgiyi düzenleme, bilgiyi değerlendirme, bilgiyi sunma ve iletişim kurma becerileri ile donanmış hale getirilmesi oldukça önemlidir (Kahyaoğlu, 2011; Roth & Lee, 2004). Fen bilimleri dersi öğrencilerin bu beceriler açısından gelişmeleri üzerinde önemli paya sahiptir. Fen bilimleri eğitimi daha verimli hale getirmek için, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin anlaşılması gereklidir (Wang & Luo, 2010). Yapılan bilimsel çalışmalar öğrenmeye etki eden faktörlerin yeterince anlaşılmasını sağlaması ve bu şekilde fen bilimleri eğitimi daha verimli hale getirecek veriler ortaya koyması nedeniyle önemlidir.

Bu alanda yapılan nitel çalışmalar, olguları derinlemesine inceleyerek var olan problemler ve bu problemlerin çözüm yolları konusunda ayrıntılı ve etkili veriler ortaya koymaktadır. Nitel araştırmayı insanın, kendi sırlarını çözmek ve kendi çabasıyla biçimlendirdiği toplumsal sistemlerin derinliklerini keşfetmek üzere geliştirdiği bilgi üretme yollarından birisi olarak tanımlamak mümkündür (Özdemir, 2010). Nitel araştırmalarda araştırmacının merkezinde problemi araştıran araştırmacı vardır ve araştırmacının asıl ölçme aracı, araştırmacının kendisidir; doğal olarak araştırma sonuçlarının araştırmacının yorumlarından etkilenme olasılığı her zaman var olacaktır (Sechrest & Sidani, 1995; Yıldırım, 2010).

Nitel araştırmalarda yaygın olarak gözlem, görüşme, odak grup görüşmesi ve doküman inceleme yöntemleri kullanılmaktadır (Karataş, 2015). Bu veri toplama araçlarında, çalışma yapılan grubun araştırmacıya vereceği cevaplar üzerinde, karşısındaki araştırmacının katılımcı için ne anlam ifade ettiğinin etkili olacağı ve katılımcıların kendilerini rahat hissettikleri bir ortamda verecekleri cevapların daha güvenilir veriler olacağı söylenebilir (Bell & Cowie, 2000). Dolayısıyla araştırmacının katılımcıyla daha önce hiç zaman geçirmemiş olması veya çok az zaman geçirmiş olması çalışmanın güvenilirliğini etkileyecektir (Miles & Huberman, 1994). Bu sebeple araştırmacı veri kaynakları ile uzun süreli bir etkileşim içinde olmalıdır; böylece veri kaynakları üzerinde kendi varlığından ve özel algılarından kaynaklanabilecek etkiyi anlayabilir (Yıldırım, 2010). Araştırmacının gözlem sayısını artırması yani gözlem yaptığı ortamda kalma süresini uzatması, araştırmacının gözlenen ortam ya da gözlem ortamına dahil bireyler üzerindeki başlangıç etkisini azaltacak, gözlem sayısı ve süresi uzadıkça gözlenen süreç kendi doğal ortamına geri dönecektir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmacının çalışma yapılan gruptaki kişilerle ortak geçmişlerinin, onların

cevaplarını kaygısızca vermelerine yetecek düzeyde olmaması, uzun süreli katılım eksikliği olarak tanımlanabilir.

Ülkemizde fen bilimleri alanında yapılan nitel çalışmalara bakıldığında uzun süreli katılımın genellikle göz ardı edildiği görülmektedir (Dönmez Usta & Ültay, 2015). Araştırmacılar uzun süreli katılım eksikliğinin, araştırmanın sonuçları üzerinde olabilecek etkisini azaltmak için çeşitli önlemler almaktadır. Verileri farklı kişilerin gözden geçirmesini sağlamak (Kurtuluş & Çavdar, 2011; Polat, 2010; Valarie, Akerson, Abd-El-Khalick & Lederman, 2000), uzman görüşü almak (Harman, Cokelez, Dal & Alper, 2016; Morentin & Guisasaola, 2014), gözlemleri doğal ortamda yapmak (Bozdoğan, 2012) araştırma öncesinde katılımcının rahat cevaplar vermesini sağlayacak açıklamalarda bulunmak (İlhan, Doğan & Çiçek, 2015; Kurtuluş & Çavdar, 2011), güvenilirliği sağlanmış olan çalışmaları temel almak bu önlemlerden bazılarıdır. Fakat yukarıda bahsedilen durum göz önüne alındığında bu önlemlerin yeterli olduğunu söylemek doğru olmayacaktır.

Nitel çalışmalarda görülen bu durumun etkisi, alanda yapılmış içerik analizi çalışmaları incelendiğinde daha net görülmektedir. İçerik analizi çalışmaları alandaki boşlukları ve eksikleri göstermekte ve yapılan çalışmaların niteliklerinin değerlendirilmesi ve kullanılabilirliği açısından da ilgili alan yazınına büyük katkılar sağlamaktadır (Kanlı, Gülçiçek, Göksu, Önder & Oktay, 2014). Fen bilimleri alanında çeşitli içerik analizi çalışmaları bulunmaktadır (Doğru, Gençosman, Ataalkın & Şeker, 2012; Erdoğan, Kayır, Kaplan, Ünal & Akbunar, 2015; Kanlı ve diğ., 2014; Selçuk, Palancı, Kandemir & Dünder, 2014; Sert, Kurtoğlu, Akıncı & Seferoğlu, 2012; Ültay & Ültay, 2014). Fen bilimlerinde yapılan nitel çalışmalarda araştırmacının pozisyonunun, elde edilecek veriler üzerinde etkili olduğu düşüncesinden yola çıkarak yapılan bu çalışmada fen bilimleri alanında yapılmış olan sadece nitel çalışmalar incelenmiştir. Çalışmada nitel çalışmalarda alınan güvenilirlik önlemlerinin ortaya koyulması ve bu şekilde eksikliklerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca güvenilirlik önlemlerinin yanı sıra farklı açılardan da içerik analizleri yapılmıştır.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada betimsel içerik analizi yöntemi kullanılarak fen bilimleri kapsamında yapılmış nitel çalışmaların içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi, hacimli olan nitel materyali alarak temel tutarlılıkları belirlemeye yönelik herhangi bir nitel veri indirgeme ve anlamlandırma çabası girişimlerini ifade eder (Patton, 1990).

Çalışmada ERIC, Eğitim Kaynak, Science Citation Index, ULAKBİM, Education Source, Science Direct, Google Scholar, Giresun Üniversitesi Kütüphanesi ve YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanları kullanılmıştır. Literatür taraması sırasında, ilgili veri tabanlarının gelişmiş arama bölümlerinde, başlık ve/veya özet kısımlarında, “fen eğitimi”, “science education”, “nitel araştırmalar”, “qualitative research”, “fen bilgisi öğretmen adayları”, “pre-service science

teachers” anahtar kelimeleri kullanılmış olup fen bilimleri eğitimi alanında yapılmış 30 nitel çalışmaya ulaşılmıştır. Çalışmalar, Ç1, Ç2, Ç3, ..., Ç30 şeklinde kodlanmıştır. Kodlanmış olan bu çalışmaların listesi ekte verilmiştir. İncelenen çalışmaların içerikleri, “amaç”, “gerekçe”, “yöntem”, “güvenirlilik önlemleri”, “bulgular”, “sonuç”, “veri toplama araçları” ve “örneklemeler” başlıkları altında sınıflanmış ve tablolar halinde sunulmuştur. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için oluşturulan tablolar konusunda uzman görüşü alınmış ve önerileri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

3. BULGULAR

İncelenen çalışmaların çeşitli açılardan içerik analizleri tablolar halinde sunulmuştur. Tablolarda çalışmaların toplandığı genel başlıklar, kodları ve frekansları yer almaktadır.

Tablo 1. İncelenen çalışmaların amaçlarına ilişkin veriler

Çalışmaların amaçları	Çalışmalar	f
Öğrencilerde/öğretmen adaylarında var olan kavram yanlışlarını tespit etmek	Ç2, Ç4, Ç16, Ç17, Ç18 Ç22, Ç23, Ç30	8
Fen ve teknoloji dersi öğretim programı, ders içi uygulamalar ve teknoloji kullanımı konusunda öğrencilerin ve öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemek	Ç3, Ç5, Ç9, Ç14, Ç19, Ç24, Ç25, Ç29	8
Öğrencilerin ve öğretmen adaylarının bilim insanı, bilimsel bilgi ve öğrenme konusundaki görüşlerini ortaya çıkarmak	Ç11, Ç13, Ç26, Ç27	4
Öğretmen adaylarının eğitim durumları, içerik, bilimsel araştırma ve çeşitli tekniklerdeki yeterliliklerini belirlemek	Ç12, Ç20, Ç28	3
Eğitim amaçlı geziler konusunda katılımcıların görüşlerini belirlemek	Ç6, Ç7, Ç8	3
Öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerini belirlemek	Ç1, Ç15, Ç21	3
Öğrencilerin ve öğretmen adaylarının çevreye ilişkin algılarını ortaya koymak	Ç10, Ç17	2

Tablo 1 incelendiğinde kavram yanlışlarının tespit edilmesi ve fen ve teknoloji dersi öğretim programı, ders içi uygulamalar ve teknoloji kullanımı konularındaki görüşleri ortaya koymak amacıyla yapılan çalışmaların frekanslarının sekiz olduğu görülmektedir. Bilim insanı, bilimsel bilgi ve öğrenme konularındaki görüşleri ortaya çıkarmak amacıyla yapılan dört çalışma bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının eğitim durumları, içerik, bilimsel araştırma ve çeşitli tekniklerdeki yeterlilikleri ile katılımcıların eğitim amaçlı geziler konusundaki görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmaların frekansları üçtür. Ayrıca iki çalışma da katılımcıların çevreye ilişkin algılarını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Ç17 kodlu çalışma çevre sorunlarına ilişkin algıları ortaya

koymanın yanında çevreye ilişkin kavram yanlışlarını belirlemeyi de amaçladığı için Tablo 1’de iki defa yer almıştır.

Tablo 2. İncelenen çalışmaların gerekçelerine ilişkin veriler

Çalışmaların gerekçeleri	Çalışmalar	f
Fen Bilimleri dersinde kullanılan araçların, uygulamaların, yöntemlerin ve modellerin öğretmen adayları tarafından etkin bir şekilde kullanımı öğretimin verimini artıracığı için, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin bunlar hakkındaki görüşlerini belirlemek de önemlidir.	Ç3, Ç5, Ç8, Ç9, Ç12, Ç14, Ç19, Ç20 Ç24, Ç25, Ç27, Ç29	12
Öğrencilerde/öğretmen adaylarında var olan kavram yanlışlarının, kavramsal anlama düzeylerinin ve içerik bilgilerinin tespiti ilerleyen öğrenme durumlarının etkili olması, öğrencinin bilgi birikiminin sağlam temeller üzerine oturması açısından önemlidir.	Ç1, Ç2, Ç4, Ç15, Ç16, Ç17, Ç18, Ç21, Ç22, Ç23, Ç28, Ç30	12
Öğrencilerin ve öğretmen adaylarının bilim insanı ve bilimsel bilgi hakkında ne düşündüğünü ortaya çıkarmak fen öğretiminin bazı sorunlarına ışık tutması açısından önemlidir.	Ç11, Ç13, Ç26, Ç27	4
Alan gezileri fen eğitiminin tamamlayıcı bir parçası olduğu için bu konudaki görüşlerin bilinmesi önemlidir.	Ç6, Ç7	2
FTTÇ eğitiminin içeriği ile ilgili kendi teorik anlayışlarını oluşturmaları eğitimcilere süreçte yardımcı olacaktır.	Ç10	1

Fen bilimleri dersinde kullanılan araç, uygulama, yöntem vb. eğitim durumlarının etkin kullanımının öğrenme verimini artıracak olması nedeniyle bu konudaki görüşlerin belirlenmesinin önemli olduğu gerekçesine dayanarak yapılan 12 çalışma bulunmaktadır. İncelenen çalışmalardan 12’si kavram yanlışları, kavramsal anlama düzeyi ve içerik bilgisinin tespit edilmesinin bilgi birikiminin sağlam temeller üzerine oturması açısından önemli olduğu gerekçesiyle yapılmıştır. Bilim insanı ve bilimsel bilgi hakkındaki görüşlerin ortaya çıkarılmasının fen öğretiminin bazı sorunlarına ışık tutacağı gerekçesine sahip dört çalışma bulunmaktadır. Alan gezilerinin fen eğitiminin tamamlayıcı bir parçası olması nedeniyle bu konudaki görüşlerin belirlenmesinin önemli olması gerekçesine dayanan iki çalışma bulunmaktadır. Ayrıca bir çalışma da FTTÇ (Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre) eğitiminin içeriği konusunda eğitimcilerin kendi teorik anlayışlarının oluşumunun onlara süreçte yardımcı olacağı gerekçesine dayanarak yapılmıştır.

Tablo 3. İncelenen çalışmaların yöntemlerine ilişkin veriler

Çalışmaların yöntemleri	Çalışmalar	f
Yöntem açıkça belirtilmemiş	Ç1, Ç2, Ç3, Ç4, Ç5, Ç8, Ç15, Ç19, Ç22, Ç23, Ç26, Ç27	12
Durum çalışması	Ç3, Ç13, Ç18, Ç19, Ç23, Ç29	6
Karma yöntem	Ç6, Ç11, Ç20, Ç30	4
Fenomenolojik çalışma	Ç9, Ç10, Ç28	3
Eylem araştırması	Ç7, Ç12	2
Örnek olay	Ç21, Ç25	2
Tarama modeli	Ç14	1
İçerik analizi	Ç17	1
Betimleme-survey yöntemi	Ç24	1
Gelişimci araştırma yöntemi	Ç16	1

İncelenen çalışmalar içerisinde yöntemin açıkça belirtilmediği 12 çalışma dışında en sık karşılaşılan durum çalışması yönteminin kullanıldığı altı çalışma bulunmaktadır. Dört çalışmada nitel-nicel yöntemler birlikte kullanılmıştır. Fenomenolojik yöntemin kullanıldığı üç çalışma bulunmaktadır. Eylem araştırması ve örnek olay yöntemlerinin kullanıldığı çalışmaların frekansları ikidir. Tarama modeli, içerik analizi, betimleme-survey yöntemi ve gelişimci araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmaların frekansları birdir.

Tablo 4. İncelenen çalışmalarda alınmış güvenilirlik önlemlerine ilişkin veriler

Çalışmalarda alınmış güvenilirlik önlemleri	Çalışmalar	f
Uzman görüşleri alınmıştır.	Ç3, Ç5, Ç7, Ç8, Ç10, Ç12, Ç13, Ç14, Ç16, Ç17, Ç18, Ç20, Ç21, Ç22, Ç25, Ç30	16
Verileri farklı kişiler yorumlamıştır.	Ç1, Ç6, Ç7, Ç10, Ç12, Ç13, Ç19, Ç24, Ç25, Ç26, Ç27, Ç30	12
Güvenirlik önlemleri konusunda herhangi bir ifade yer almıyor.	Ç4, Ç15, Ç18, Ç23, Ç29	5
Mülakatlara başlarken adaylara görüşmenin amacı, ne kadar süreceği, görüşmenin kayıt altına alınacağı, verilerin tamamen araştırma amacı ile kullanılacağı ve gizli tutulacağı konusunda bilgiler verilmiş ve öğrencinin ortama alışmasını sağlayacak konuşmalar yapılmıştır.	Ç12, Ç13, Ç21, Ç22, Ç25	5
İlgili literatür ve pilot çalışmadan yararlanılmıştır.	Ç2, Ç8, Ç16, Ç27	4
Üçgenleme tekniği kullanılmıştır.	Ç9, Ç11, Ç28	3
Çalışmada iki araştırmacı öğretmen adaylarının dersleri işleme sürecinde öğrenme ortamında olup bitenleri “katılımcı gözlemci” olarak not tutarak kayıt altına almıştır.	Ç12, Ç21	2
Gözlemler doğal ortamda yapılmıştır.	Ç7	1

İncelenen çalışmalarda güvenilirlik önlemi olarak uzman görüşüne başvurulmuş olan 16 çalışma bulunmaktadır. Verileri farklı kişilerin yorumlaması önleminin alındığı çalışmaların frekansı 12, geçerliğinin ve güvenilirliğinin sağlanmış olduğu bilinen çalışmalardan yararlanılmış olan çalışmaların frekansı dörttür. Güvenirlik önlemleri konusunda herhangi bir açıklama yapılmamış olan beş çalışma bulunmaktadır. Yapılmış olan mülakatlardan önce çalışmanın amacı, verecekleri cevapların gizli tutulacağı gibi açıklamalarla katılımcıların cevaplarını rahat vermesine olanak sağlamaya çalışılan çalışmaların frekansı beştir. Üç çalışmada üçgenleme tekniği kullanılarak güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır. İki çalışmada araştırmacıların sürece dahil olarak gözlemlerini yapmasıyla güvenilirlik sağlanmaya çalışılmış, bir çalışmada güvenilirliği artırmak için araştırmacıların gözlemlerini doğal ortamda yapması sağlanmıştır.

Tablo 5. İncelenen çalışmaların bulgularına ilişkin veriler

Çalışmaların bulguları	Çalışmalar	f
Katılımcılar kullanılan yöntem/teknik/materyalin ve konunun somutlaştırılmasının öğrenme verimini artıracakını belirtmiş, öğretmen adayları derslerinde kullanmayı düşündüğünü söylemiştir.	Ç3, Ç5, Ç6, Ç7, Ç8, Ç9, Ç11, Ç12, Ç18, Ç19, Ç20, Ç24, Ç25	13
Katılımcılar kavramları görebildikleri yönleriyle açıklamış, konu hakkındaki bilgi düzeyinin eksik olduğunu gösteren ve kavram yanlışlı cevaplar vermiştir.	Ç1, Ç2, Ç4, Ç10, Ç13, Ç16, Ç17, Ç22, Ç23, Ç27, Ç28, Ç30	12
Katılımcıların çoğunluğu söz konusu kavramı anlama düzeyinin yetersiz olduğunu gösteren cevaplar vermiştir.	Ç15, Ç21, Ç26	3
Katılımcılar söz konusu uygulamada uygulayıcıları/kendini yetersiz bulduklarını gösteren görüşler belirtmiştir.	Ç29, Ç8	2
Katılımcılar söz konusu uygulamada dersi yeterince öğrenmeyi engelleyecek eksiklikler olduğunu belirtmiştir.	Ç14	1

İncelenen çalışmalardan 13'ünde katılımcılar söz konusu yöntem/teknik/materyalin ve konunun somutlaştırılmasının öğrenme verimini artıracakı konusunda görüş bildirmişlerdir. Çoğunluğu kavram yanlışlıklarını tespit etmek için yapılmış olan 12 çalışmada ise katılımcılar kavramları genelde kavramın görebildikleri yönleriyle açıklamışlardır. Belirli kavramların anlaşılma düzeylerini belirlemek için yapılan çalışmaların üçünde katılımcıların çoğu, söz konusu kavramı anlama düzeyinin yetersiz olduğunu gösteren cevaplar vermişlerdir. İki çalışmada katılımcılar söz konusu uygulama açısından uygulayıcıları/kendilerini yetersiz bulduklarını gösteren görüşler belirtmiştir. Ayrıca bir çalışmada katılımcılar söz konusu uygulamada dersi yeterince öğrenmeyi engelleyecek eksiklikler olduğunu belirtmiştir.

Tablo 6. İncelenen çalışmaların sonuçlarına ilişkin veriler

Çalışmaların sonuçları	Çalışmalar	f
Etkililiği araştırılan/uygulanan öğretim uygulamalarının öğrenciler ve öğretmen adayları üzerinde olumlu sonuçlar ortaya çıkardığı görülmüştür.	Ç3, Ç5, Ç6, Ç7, Ç8, Ç9, Ç11, Ç12, Ç14, Ç19, Ç20, Ç28, Ç24, Ç25	14
Öğrencilerin bahsedilen kavramlarla ilgili kavram yanlışlarına sahip oldukları görülmüştür.	Ç2, Ç4, Ç16, Ç17, Ç18, Ç21, Ç22, Ç23, Ç30	9
Öğrencilerin bahsedilen kavramları anlama düzeylerinin yetersiz olduğu görülmüştür.	Ç1, Ç15, Ç26, Ç27	4
Bilim insanlarının kişisel ve mesleki özellikleri hakkında öğrencilerin bilgi düzeyinin yeterli olmadığı görülmüştür.	Ç13	1
Öğretmen adaylarının çoğunun çevrelerinde karşılaştıkları sorunlara karşı duyarlı oldukları görülmüştür.	Ç10	1
Söz konusu öğretim durumu/programın öğrenci ve öğretmenler açısından olumlu-olumsuz etkileri olmaktadır.	Ç14	1
Söz konusu uygulamayı katılımcılar farklı şekillerde değerlendirmiştir.	Ç29	1

İncelenen çalışmalardan 14'ünde etkililiği araştırılan öğretim uygulamalarının katılımcılar için olumlu karşılandığı görülmektedir. Öğrencilerde var olan kavram yanlışlarının belirlendiği çalışmalardan, bahsedilen kavramlarla ilgili kavram yanlışlarına sahip olduğu sonucuna ulaşılanların frekansı dokuzdur. Dört çalışmada, öğrencilerin söz konusu kavramları anlama düzeylerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir çalışmada öğrencilerin bilim insanı konusundaki bilgilerinin yetersiz düzeyde olduğu, bir çalışmada öğretmen adaylarının çoğunluğunun çevre sorunlarına karşı duyarlı olduğu, bir çalışmada söz konusu öğretim durumu/programın öğrenci ve öğretmenler açısından olumlu-olumsuz etkileri olduğu ve bir çalışmada da söz konusu uygulamayı öğretmenlerle öğrencilerin farklı şekillerde değerlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 7. İncelenen çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin veriler

Çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları	Çalışmalar	f
Görüşme-mülakat	Ç1, Ç2, Ç4, Ç5, Ç6, Ç7, Ç10, Ç11, Ç12, Ç14, Ç15, Ç16, Ç18, Ç19, Ç21, Ç22, Ç25, Ç26, Ç27, Ç28, Ç29	21
Test	Ç2, Ç3, Ç6, Ç8, Ç10, Ç11, Ç13, Ç16, Ç17, Ç21, Ç22, Ç24, Ç30	13
Anket	Ç6, Ç8, Ç9, Ç20, Ç23, Ç26, Ç27, Ç28	8
Gözlem	Ç6, Ç12, Ç21, Ç24, Ç26	5
Çizim	Ç2, Ç30	2
Doküman incelemesi	Ç12	1

Görüşme-mülakat veri toplama aracının kullanıldığı çalışmaları frekansı 24'tür. 13 çalışmada veri toplama aracı olarak çeşitli testler kullanılmıştır. Anket veri toplama aracını kullanan çalışmaların sayısı sekizdir. Beş çalışma gözlem, iki çalışma çizim ve bir çalışma da doküman incelemesi şeklinde veri toplamıştır.

Tablo 8. İncelenen çalışmaların örneklemlerine ilişkin veriler

Çalışmaların örneklemleri	Çalışmalar	f
Öğretmen adayları	Ç3, Ç7, Ç8, Ç9, Ç10, Ç11, Ç12, Ç16, Ç18, Ç19, Ç20, Ç22, Ç23, Ç24, Ç25, Ç26, Ç27, Ç28, Ç29	19
İlkokul-ortaokul öğrencileri	Ç1, Ç2, Ç4, Ç5, Ç13, Ç14, Ç15, Ç16, Ç17, Ç21, Ç25, Ç29, Ç30	13
Lise öğrencileri	Ç6, Ç15, Ç16, Ç30	4
Öğretmenler	Ç6, Ç14, Ç21, Ç29	4
Üniversite öğrencileri	Ç16	1

Tablo 8'e bakıldığında öğretmen adayları ile yapılmış olan çalışmaların frekansının 19, ilkokul-ortaokul öğrencileri ile yapılmış olan çalışmaların frekansının 13, lise öğrencileri ile yapılmış olan çalışmaların frekansının dört ve öğretmenlerle yapılmış olan çalışmaların frekansının dört olduğu görülmektedir. Bir çalışma da öğretmen adayı olmayan üniversite öğrencileriyle yapılmıştır.

3. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulguların olası nedenleri üzerinde durulmuş ve içerikleri incelenmiş olan çalışmaların alanda yapılmış diğer çalışmalarla karşılaştırması yapılmıştır.

İncelenen çalışmalarda kavram yanlışlarını tespit etmek, öğretmen adaylarının öğretim süreci ile bilimsel araştırma yeteneklerini belirlemek ve fen bilimleri dersi öğretim programı ile ders içi etkinlikler konusunda öğrenci görüşlerini almak amacıyla yapılan çalışmaların frekansının yüksek olduğu

görülmektedir. Bu durumun, araştırmacıların daha çok süreçte karşılaşılan problemler üzerinde çalıştığını gösterdiği söylenebilir. Bunun yanı sıra öğrencilerin ve öğretmen adaylarının çevreye ilişkin algılarını ve bilim insanı, bilimsel bilgi gibi kavramlar konusunda görüş almak gibi süreci doğrudan etkilemeyen durumları ortaya koymak amacıyla yapılmış çalışmalar da vardır. Kavram yanlışları üzerine yapılmış çalışmaların daha fazla olması; Doğru, Gençosman, Ataalkın ve Şeker'in (2012) kavram yanlışlarının farklı alanlarda yapılmış çalışmalarda en fazla çalışılan konulardan olması bulgusuyla paralellik göstermektedir.

Çalışmaların gerekçelerine bakıldığında yine süreçle ilgili durumlar üzerinde yoğunlaşıldığı görülmektedir. En yüksek frekansa sahip olan gerekçe, fen bilimleri dersinde kullanılan araçların, uygulamaların, yöntemlerin ve modellerin öğretmen adayları tarafından etkin bir şekilde kullanımının öğretimin verimini artıracak olmasından dolayı, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin bunlar hakkındaki görüşlerinin belirlenmesinin önemli olmasıdır. Araştırmacıların daha çok süreçte karşılaşılan durumlar üzerinde çalışmış olması bulgusunu Bektaş, Dündar ve Ceylan'ın (2013) fen ve teknoloji öğretimi alanında yayımlanan bildirilerden strateji-yöntem-teknik alt temasına yönelik çalışmaların ilk sıralarda yer alması bulgusu desteklemektedir. Araştırmacıların süreçte karşılaşılan durumlar üzerinde çalışmayı daha fazla tercih etmesinin sebebinin öğretmenlerle yapılan çalışmalarda bu yönde öneriler sunulmuş olması gösterilebilir.

Kullanılan yöntemler açısından çalışmalara bakıldığında, en fazla kullanılan yöntemin durum çalışması olduğu görülür. Kanlı ve diğerlerinin (2014) nitel çalışmalarda en fazla kullanılan yöntemin olay çalışması olması bulgusu, bu durumu destekler niteliktedir.

Çalışmalarda en fazla alınmış olan güvenilirlik önlemleri, uzman görüşüne başvurmak, verileri farklı kişilere yorumlatmak ve güvenilirliği sağlanmış başka çalışmaları temel almaktır. Gözlemlerin doğal ortamda yapılması ve gözlemcinin gözlenen grubun içerisinde yer alarak çalışmasını yapması gibi güvenilirlik önlemleri de araştırmalarda alınmıştır. Gözlemcinin gözlenen grup içerisinde yer alma şeklindeki güvenilirlik önleminin, bu sürenin yeterince uzun olması ve araştırmacının kendilerini gözlediğinden katılımcıların haberdar olmaması kaydıyla nitel verinin güvenilirliğini artırmada etkili bir yol olacağı söylenebilir (Karasar, 2012; Patton, 1990).

Katılımcıların kullanılan yöntem/teknik/materyalin ve konunun somutlaştırılmasının öğrenme verimini artıracak olduğunu söylediği bulgusu, incelenen çalışmalarda en çok karşılaşılan bulgu olup Örnek'in (2014) öğretmen adaylarının öğretim stratejilerinin kendilerine yardımcı olduğunu kabul etmeleri bulgusuyla paralellik göstermektedir. Öğretmen adaylarının söz konusu yöntem/teknik konusunda kendilerini yeterli görmemeleri bulgusuna sahip olan çalışmaların olması Aydın ve Çakıroğlu'nun (2010) öğretim programıyla ilgili sınıf içi uygulamalarda kendini yeterli ve uygulamada rahat hissettiğini belirten öğretmen adayının çoğunlukta olması bulgusuyla çelişmektedir. Bu durumun sebebi söz konusu çalışmalarda bahsedilen yöntemlerin farklı olması olabilir. Bu

bulgu, Yıldız-Duban'ın (2013) öğretmen adaylarının söz konusu uygulama hakkında olumlu ve olumsuz görüşlerinin bir arada bulunabilmesi sonucuyla paralellik göstermektedir. En çok karşılaşılan sonuçlar ise öğrencilerin bahsedilen kavramlarla ilgili kavram yanılgılarına sahip olduğu ve etkililiği araştırılan öğretim uygulamalarının öğrenci ve öğretmen adayları üzerinde olumlu sonuçlar ortaya çıkardığıdır (Harman, Cokelez, Dal & Alper, 2016; Keser & Başak, 2013; Marek, Laubach & Pedersen, 2003; Polat, 2010).

Çalışmalarda karşılaşılan, öğrencilerin bilim insanı ve bilimsel bilgi konusunda yetersiz bilgiye sahip olması sonucu Kang, Scharman ve Noh'ın (2004) öğrencilerin bilimin doğası konusundaki bilgi düzeyinin yetersiz olduğu sonucuyla paralellik göstermektedir.

İncelenen çalışmalarda en sık kullanılan veri toplama aracı görüşme-mülakattır. Bu durum; Kanlı ve diğerlerinin (2014) mülakat formunun araştırmacı tarafından doldurulan veri toplama araçlarından en fazla kullanılan veri toplama aracı olması bulgusuyla paralellik göstermektedir. Ayrıca Selçuk, Palancı, Kandemir ve Dündar'ın (2014) testlerden sonra en çok kullanılan veri toplama aracının görüşme olması bulgusuyla kısmen paralellik göstermektedir. Bu bulguların birbiriyle tam olarak paralellik göstermemesinin nedeni, bu çalışmada incelenen çalışmaların nitel yöntemle yapılmış çalışmalar olmasına karşın söz konusu çalışmada farklı yöntemlerle yapılmış çalışmaların incelenmiş olması olabilir. Araştırmacıların bu veri toplama araçlarını sık kullanmasının sebebi olarak, mülakatların nitel veriler elde etmeye uygun yöntemlerden biri olması gösterilebilir (Miles & Huberman, 1994). Ayrıca testler de sık kullanılmış veri toplama araçlarındandır. Bunların çoğu açık uçlu sorulardan oluşan testlerdir. Aynı şekilde, açık uçlu testler de nitel veriler elde etmekte etkili olacağı için çalışmalarda sıklıkla kullanılmıştır yorumu yapılabilir (Patton, 1990).

Araştırmalarda yoğun olarak öğretmen adayları ve ilköğretim-ortaokul öğrencileri ile çalışılmıştır. Bu durum Kablan, Topan ve Erkan'ın (2013) en fazla araştırmanın ilköğretim kademesinde ve daha sonra ortaöğretim kademesinde yapıldığı bulgusuyla paralellik göstermektedir. Ayrıca Çiltaş, Güler ve Sözbilir'in (2012) matematik eğitimi alanında yapmış olduğu içerik analizi çalışmasında görülen, en fazla lisans düzeyindeki öğrencilerle çalışılmış olması bulgusuyla paralellik gösterdiği söylenebilir. Çünkü tablolarda öğretmen adayı kategorisinde yer alan katılımcıların çoğu, eğitim fakültelerinin lisans düzeyindeki öğrencilerdir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan içerik analizlerinin ortaya çıkardığı sonuçlar ve bunlara yönelik birtakım öneriler aşağıda sunulmuştur.

İncelenen çalışmalarda en fazla karşılaşılan amaçlar; kavram yanılgılarını tespit etmek, öğretmen adaylarının öğretim süreci ile bilimsel araştırma yeteneklerini belirlemek ve fen bilimleri dersi öğretim programı ile ders içi etkinlikler konusunda öğrenci görüşlerini almaktır. Çalışmaların gerekçelerine

bakıldığında yine süreçle ilgili durumlar üzerinde yoğunlaştığı görülür. Bu durum göz önünde bulundurularak araştırmacılara süreçte olduğu kadar süreç öncesinde ve sonrasında karşılaşılan durumlar üzerine yapılan çalışmalara da ağırlık vermeleri önerisinde bulunulabilir.

Kullanılan yöntemler açısından çalışmalara bakıldığında, en fazla kullanılan yöntemin durum çalışması olduğu görülür. Durum çalışmasının nitel veriler elde etmede etkili bir yöntem olmasının yanında, farklı yöntemlerin kullanımı da veri türünün çeşitlenmesi açısından gereklidir (Devetak, Glazar & Vogrinc, 2010; Sechrest & Sidani, 1995). Bu noktada araştırmacılara nitel veri toplamak için durum çalışmasından farklı yöntemlere de ağırlık vermeleri önerilmektedir.

Çalışmalarda en fazla alınmış olan güvenilirlik önlemleri, uzman görüşüne başvurmak, verileri farklı kişilere yorumlatmak ve güvenilirliği sağlanmış başka çalışmaları temel almaktır. Bu güvenilirlik önlemlerinin nitel çalışmalarda güvenilirliği sağlamada yeterince etkili olmadığı düşünülmektedir. Çünkü veri toplayan kişinin katılımcılar için ifade ettiği anlamlar, verilecek cevaplar üzerinde etkili olmaktadır. Bu sebeple nitel araştırma yapanların, veri toplanacak grupla uzun süre vakit geçirmesi, katılımcıların rahat cevap vermesini sağlaması açısından güvenilirliği sağlamada çok etkili bir yol olacaktır.

Katılımcıların kullanılan yöntem/teknik/materyalin ve konunun somutlaştırılmasının öğrenme verimini artıracaklarını düşündüğünü söylediği bulgusu, incelenen çalışmalarda en çok karşılaşılan bulgudur. Katılımcıların incelenen konular hakkında kavram yanılıklı cevaplar vermiş olması da sık karşılaşılan bulgulardandır. Beklenildiği üzere çalışmaların sonuçları da bulgularıyla paralellik göstermektedir.

İncelenen çalışmalarda en fazla görüşme-mülakat veri toplama aracına rastlanılmıştır. Bu noktada araştırmacılara diğer nitel veri toplama araçlarını da aynı oranda kullanmaları önerilmektedir. Özellikle farklı veri toplama araçlarının bir arada kullanıldığı çalışmaların daha etkili olacağı göz önünde bulundurulmalıdır (Driel, Jong & Verloop, 2001; Jick, 1979; Marek, Laubach & Pedersen, 2003; Sechrest & Sidani, 1995; Ültay & Ültay, 2014).

Araştırmalarda yoğun olarak öğretmen adayları ve ilkokul-ortaokul öğrencileri ile çalışılmıştır. Hizmet içi öğretmenlerden sağlanacak verilerin de alana önemli katkılar sağlayacağı yadsınamaz bir gerçektir. Bu sebeple araştırmacıların çalışmalarında öğretmenlerden de diğer gruplar kadar veri toplamada yararlanılması faydalı olacaktır.

Araştırma sonuçlarının, alanda yapılan araştırmalara genel bir bakış olması ve bu yüzden özellikle eksikliklerin fark edilmesi açısından yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırma sırasında fark edilen ve araştırma sonucunda karşılaşılan durumlar göz önüne alınarak şu önerilerde de bulunulabilir:

•Daha kapsamlı sonuçlara ulaşmak için anahtar kelimeler değiştirilerek incelenen çalışmaların sayısı artırılabilir.

▪İncelenen çalışmaların seçilme ölçütleri açısından kapsamı daraltılarak daha ayrıntılı bilgiler elde edilmesi sağlanabilir.

▪Bu çalışmada kullanılan kriterlerden (amaç, gerekçe, yöntem, güvenilirlik önlemleri, bulgular, sonuçlar, veri toplama araçları, örneklemeler) daha farklı kriterlerle içerikler incelenerek elde edilen sonuçlar çeşitlendirilebilir.

5. KAYNAKLAR

- Akerson, V. L., Abd-El-Khalick, F., & Lederman, N. G. (2000). Influence of a reflective explicit activity-based approach on elementary teachers' conceptions of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(4), 295-317.
- Anıl, D. (2009). Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programı (PISA)'nda Türkiye'deki öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 87-100.
- Aydın, S., & Çakıroğlu, J. (2010). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri: Ankara örneği. *İlköğretim Online*, 9(1), 301-315.
- Bektaş, M., Dündar, H., & Ceylan, A. (2013). Ulusal sınıf öğretmenliği eğitimi sempozyumu (USOS) bildirilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 197-222.
- Bell, B., & Cowie, B. (2000). The characteristics of formative assessment in science education. *Science Education*, 85(5), 536-553.
- Bozdoğan, A. E. (2012). Eğitim amaçlı gezilerin planlanmasına ilişkin fen bilgisi öğretmen adaylarının uygulamaları: Altı farklı alan gezisinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1049-1072.
- Century, J., Rudnick, M., & Freeman, C. (2008). Accumulating knowledge on elementary science specialists: A strategy for building conceptual clarity and sharing findings. *Science Educator*, 17(2), 31-44.
- Çiltaş, A., Güler, G., & Sözbilir, M. (2012). Türkiye'de matematik eğitimi araştırmaları: Bir içerik analizi çalışması. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(1), 565-580.
- Devetak, I., Glazar, S. A., & Vogrinc, J. (2010). The role of qualitative research in science education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 6(1), 77-84.
- Doğru, M., Gençosman, T., Ataalkın, A. N., & Şeker, F. (2012). Fen bilimleri eğitiminde çalışılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(1), 49-64.
- Dönmez Usta, N., & Ültay, N. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının "kimya" metaforlarının karşılaştırılması üzerine bir çalışma. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(Hüseyin Hüsnü Tekişik Özel Sayısı - Cilt 1), 163-177.
- Erdoğan, M., Kayır, Ç. G., Kaplan, H., Aşık Ünal, Ü. Ö., & Akbunar, Ş. (2015). 2005 yılı ve sonrasında geliştirilen öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşleri; 2005-2011 yılları arasında yapılan araştırmaların içerik analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 171-196.

- Ergin, İ., Kanlı, U., & Tan, M. (2007). Fizik eğitiminde 5E modeli'nin öğrencilerin akademik başarısına etkisinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 191-209.
- Harman, G., Coklemez, A., Dal, B., & Alper, U. (2016). Pre-service science teachers' views on laboratory applications in science education: The effect of a two-semester course. *Universal Journal of Educational Research*, 1(4), 12-25.
- İlhan, N., Doğan, Y., & Çiçek, Ö. (2015). Fen bilimleri öğretmen adaylarının “özel öğretim yöntemleri” dersindeki yaşam temelli öğretim uygulamaları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 666-681.
- Jick, T. D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 602-611.
- Kablan, Z., Topan, B., & Erkan, B. (2013). Sınıf içi öğretimde materyal kullanımının etkililik düzeyi: Bir meta-analiz çalışması. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3), 1629-1644.
- Kahyaoglu, M. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde yeni teknolojileri kullanmaya yönelik görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(1).
- Kang, S., Scharmann, L., & Noh, T. (2004). Examining students' views on the nature of science: Results from Korean 6th, 8th, and 10th graders. *Science Education*, 89(2), 314-334.
- Kanlı, U., Gülçiçek, Ç., Göksu, V., Önder, N., & Oktay, Ö. (2014). Ulusal fen bilimleri ve matematik eğitimi kongrelerindeki fizik eğitimi çalışmalarının içerik analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 127-153.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (23. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Keser, Ö. F., & Başak, M. H. (2013). Yaşamımızdaki elektrik ünitesine yönelik öğrenci kazanım düzeylerinin incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 10(2), 116-137.
- Kurtuluş N., & Çavdar, O. (2011). Fen ve teknoloji öğretim programındaki etkinliklere yönelik öğretmen ve öğrenci düşünceleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(1), 1-23.
- Marek, E. A., Laubach, T. A., & Pedersen, J. (2003). Preservice elementary school teachers' understandings of theory based science education. *Journal of Science Teacher Education*, 14(3), 147-159.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). California: Sage Publications, Inc.
- Morentin, M., & Guisasola, J. (2014). The role of science museum field trips in the primary teacher preparation. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(5), 965-990.
- Örnek, F. (2014). Do pre-service science teachers have understanding of pedagogical content knowledge? *Bayburt University Journal of Education*, 9(1), 1-21.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Beverly Hills: Sage Publications, Inc.

- Polat, Z. (2010). *A comparasion between students' mental models of atomic structure and visualizations in textbooks for the concept of atom*. Unpublished master dissertation, Boğaziçi University, İstanbul.
- Roth, W. M., & Lee S. (2004). Science education as/for participation in the community. *Rethinking Science Education*, 88, 263-291.
- Sechrest, L., & Sidani, S. (1995). Quantitative and qualitative methods: Is there an alternative? *Evaluation and Program Planning*, 18(1), 77-87.
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M., & DüNDAR, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 430-453.
- Sert, G., Kurtoğlu, M., Akıncı, A., & Seferoğlu, S. S. (2012). Öğretmenlerin teknoloji kullanma durumlarını inceleyen araştırmalara bir bakış: Bir içerik analizi çalışması. *Akademik Bilişim*, 1(3), 1-8.
- Ültay, E., & Ültay, N. (2014). Context-based physics studies: A thematic review of the literature. *Hacettepe University Journal of Education*, 29(3), 197-219.
- Ültay, E., Dönmez Usta, N., & Durmuş, T. (2017). Eğitim alanında yapılan zihinsel model çalışmalarının betimsel içerik analizi. *Yaşadıkça Eğitim*, 31(1), 21-40.
- Van Driel, J. H., De Jong, O., & Verloop, N. (2002). The development of preservice chemistry teachers' pedagogical content knowledge. *Science Education*, 86(4), 572-590.
- Wang, J., & Luo, X. (2010). Toward enhancing scholarship of science education in college teaching. *The Journal of Effective Teaching*, 10(1), 57-65.
- Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *İlköğretim Online*, 9(1), 79-92.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız-Duban, N. (2013). Science and technology teachers' views of primary school science and technology curriculum. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 1(1), 64-74.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Observation, discussion, focus group discussion and document analysis methods are adopted in qualitative studies (Karataş, 2015). It may be concluded that the answers of a study group to the questions of a researcher will be affected by what the researcher means to the participant and that the answers, given by the participants in an environment they feel themselves comfortable, will qualify more reliable data (Bell&Cowie, 2000). Hence, the fact that researcher has never or barely spent time with the participant will impact the reliability of the study (Miles & Huberman, 1994). Therefore, the researcher should have a long-standing relationship with the data sources; thus, he can deduct the effect on data sources, which may result from his presence and special perceptions (Yıldırım, 2010). If the researcher increases the number of observations, namely extend the duration of his stay in the environment which he observes, the effect of the researcher on

the environment observed or on the individual included in the observation environment will decrease; the higher the number of observation is and the longer the observation duration is, the more normal observation process becomes (Yıldırım and Şimşek, 2005; quoted by Yıldırım, 2010) The fact that the common background of the research with study group is not sufficient enough to allow them answer questions comfortably may be defined as the lack of long-standing participation.

The influence of this situation encountered in qualitative studies is clearly seen when the content analysis studies in the field are examined. In this study, which is based on the idea that the position of researcher will impact the data to be obtained from qualitative studies in science education, the content analysis was conducted in terms of reliability measures of qualitative studies in the field of science education as well as for other aspects.

Method

In this study, descriptive content analysis method was adopted and the content analysis of the qualitative studies, conducted within the scope of science education, was performed.

Findings and Interpretations

Among all the studies examined, there are 16 of them during which researchers consulted specialized people as a reliability measure. The frequency of the studies, in which different people interpreted the data as a reliability measure, is 12; the frequency of those, which utilized from the studies known to be valid and reliable, is four. There are five studies which never mentioned about reliability measures. The frequency of the studies, during which the participants were informed about the objective of study before the interviews and the confidentiality of their answers to make them feel comfortable while answering questions, is five. In three of the studies, reliability was tried to be achieved by triangulation technique. In two of the studies, the researchers made their observations by including themselves into the process in order to achieve reliability; in one study, the researchers chose to observe in a natural environment for the purpose of increasing reliability.

Discussion

It has been concluded that the frequency of the studies, conducted in order to specify misconceptions, to determine the teaching processes and scientific research skills of prospective teachers and to learn the opinions of students regarding the curriculum and in-course activities of science education course, is higher. As a deduction, this situation indicates that the researchers mainly focus on the problems encountered during such process. The fact that the number of studies on the misconceptions is higher has parallels with the finding of Doğru,

Gençosman, Ataalkın and Şeker (2012) which states that misconception is the most common subject of the studies conducted in different fields.

Discussion-interview is the most frequently used data collection tool in the studies examined. This has parallels with the finding of Kanlı et. al. (2014) which reveals that among all, interview form is the most commonly used one among the data collection tools which are filled in by the researcher. It is also partially in parallel with the finding of Selçuk, Palancı, Kandemir and Dündar (2014) that indicates discussion, subordinate to tests, is the most commonly used data collection tool. These findings are completely in parallel with each other because contrary to this study which examines those conducted through qualitative methods, the aforementioned study examined other studies which adopted different methods. It may be stated that the researchers frequently used these data collection tools as the interview is one of the most appropriate method of obtaining qualitative data (Miles & Huberman, 1994). Furthermore, tests are also frequently used data collection tools. Many of such tests consist of open ended questions. Similarly, it may be deduced that as open ended tests will also be effective in obtaining qualitative data, they are frequently used in the studies. (Patton, 1990).

Prospective students and primary-secondary school students are the main participants of the studies. This has parallels with the finding of Kablan, Topan and Erkan (2013) that states most of the studies are conducted at primary school level and secondary school level respectively. Also, it may be stated that it is in parallel with the finding of Çiltaş, Güler and Sözbilir (2012) which is concluded from their content analysis study in the field of mathematics education and indicates that the most common participants are the undergraduate students. This is because most of the participants under prospective teacher category are the undergraduate students at faculties of education.

Conclusion and Suggestions

Examining the studies basing on the methods adopted, it is concluded that case study is the most commonly used method. Although case study is an effective method of obtaining qualitative data, it is necessary to adopt different methods in order to diversify the data type (Devetak, Glazar & Vogrinc, 2010; Sechrest & Sidani, 1995). In this respect, the researchers are suggested to focus on different methods instead of case study in order to collect qualitative data.

Reliability measures, most commonly adopted in the studies, are consulting specialized people, interpretation of data by different people and taking other reliable studies as basis. It is considered that such reliability measures are not sufficient enough to ensure the reliability of qualitative studies. It is because what data collector means to the participant affects the answers to be given. Thus, if those, conducting qualitative studies, spent more time with the group from which data will be collected, the participants will answer the questions comfortably, and this is a more effective way of ensuring reliability.

EK: İçerikleri incelenmiş olan çalışmalar

- Ç1: Leblebicioğlu, G. (2012). 8. sınıf öğrencilerinin madde kavramını kavramsal anlamaları üzerine nitel çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 340-352.
- Ç2: Kenan, O., & Özmen, H. (2014). Maddenin tanecikli yapısı ile ilgili alternatif kavramların tespitinde farklı veri toplama araçlarının birlikte kullanımı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 166-180.
- Ç3: Harman, G., Cokelmez, A., Dal, B., & Alper, U. (2016). Pre-service science teachers' views on laboratory applications in science education: The effect of a two-semester course. *Universal Journal of Educational Research*, 1(4), 12-25.
- Ç4: Dikmenli, M., Çardak, O., & Türkmen, L. (2002). İlköğretim öğrencilerinin "hayvanlar alemi ve sınıflandırılması" kavramlarıyla ilgili alternatif görüşleri. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Kitapçığı, 304-310.
- Ç5: İnel, D., Balım, A. G., & Evrekli, E. (2009). Fen öğretiminde kavram karikatürü kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 1-16.
- Ç6: Orion, N., & Hofstein, A. (1994). Factors that influence learning during a scientific field trip in a natural environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(10), 1097-1119.
- Ç7: Bozdoğan, A. E. (2012). Eğitim amaçlı gezilerin planlanmasına ilişkin fen bilgisi öğretmen adaylarının uygulamaları: Altı farklı alan gezisinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1049-1072.
- Ç8: Morentin, M., & Guisasola, J. (2014). The role of science museum field trips in the primary teacher preparation. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(5), 965-990.
- Ç9: Rehmat, P. A., & Bailey, M. J. (2014). Technology integration in a science classroom: Preservice teachers' perceptions. *Journal of Science Education and Technology*, 23, 744-755.
- Ç10: Toraman, S., & Aydın, H. (2013). Öğretmen adaylarının fen – teknoloji – toplum – çevre ilişkilendirmelerine yönelik görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 146-170.
- Ç11: Marek, E. A., Laubach, T. A., & Pedersen, J. (2003). Preservice elementary school teachers' understandings of theory based science education. *Journal of Science Teacher Education*, 14(3), 147-159.
- Ç12: İlhan, N., Doğan, Y., & Çiçek, Ö. (2015). Fen bilimleri öğretmen adaylarının "özel öğretim yöntemleri" dersindeki yaşam temelli öğretim uygulamaları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 666-681.

- Ç13: Kaya, V. H., Afacan, Ö., Polat, D., & Urtekin, A. (2013). İlköğretim öğrencilerinin bilim insanı ve bilimsel bilgi hakkındaki görüşleri (kırşehir ili örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 305-325.
- Ç14: Uygur, M., & Yelken, T. Y. (2010). Birleştirilmiş sınıflı okullarda uygulanan fen ve teknoloji dersine (yeni fen programına) yönelik öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(38), 01-18.
- Ç15: Yeşilyurt, M. (2006). İlköğretim ve lise öğrencilerinin elektrik kavramı ile ilgili düşünceleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(17), 41-59.
- Ç16: Töman, U., & Çimer, S. O. (2013). Enerji kaynakları ve enerji depolanması kavramlarının farklı öğrenim seviyelerinde öğrenilme durumunun araştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 47-68.
- Ç17: Seçgin, F., Yalvaç, G., & Çetin, T. (2010). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin karikatürler aracılığıyla çevre sorunlarına ilişkin algıları. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 391-398. 12.12.2016 tarihinde <http://www.icone.org/FileUpload/ks59689/File/81.pdf> adresinden alınmıştır.
- Ç18: Ulutaş, B. (2010). *Kimya eğitimi öğrencilerinin kimyasal bağlar konusundaki zihinsel modelleri ve bilişsel haritaları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ç19: Ekici, E., Ekici, F., & Aydın, F. (2007). Fen bilgisi derslerinde benzeşimlerin (analoji) kullanılabilirliğine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri ve örnekleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 95-113.
- Ç20: Wagler, R. (2009). Using science teaching case narratives to evaluate the level of acceptance of scientific inquiry teaching in preservice elementary teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 21, 215-226.
- Ç21: Keser, Ö. F., & Başak, M. H. (2013). Yaşamımızdaki elektrik ünitesine yönelik öğrenci kazanım düzeylerinin incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 10(2), 116-137.
- Ç22: Akgün, A., Gönen, S., & Yılmaz, A. (2005). Fen bilgisi öğretmen adaylarının karışımların yapısı ve iletkenliği konusundaki kavram yanlışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 1-8.
- Ç23: Kaptan F., & Korkmaz, H. (2001). Hizmet öncesi sınıf öğretmenlerinin fen eğitiminde ısı ve sıcaklıkla ilgili kavram yanlışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 59-65.
- Ç24: Bozdoğan, A. E., & Altunçekiç, A. (2007). Fen bilgisi öğretmen adaylarının 5e öğretim modelinin kullanılabilirliği hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 579-590.
- Ç25: Kurtuluş N., & Çavdar, O. (2011). Fen ve teknoloji öğretim programındaki etkinliklere yönelik öğretmen ve öğrenci düşünceleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(1), 1-23.

- Ç26: Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L., & Lederman, N. G. (1998). The nature of science and instructional practice: Making the unnatural natural. *Science Education*, 82(4), 417-436.
- Ç27: Akerson, V. L., A. E. Khalick, F., & Lederman, N. G. (2000). Influence of a reflective explicit activity-based approach on elementary teachers' conceptions of nature of science. *Journal of Research In Science Teaching*, 37(4), 295-317.
- Ç28: Van Driel, J. H., Jong, O. D., & Verloop, N. (2002). The development of preservice chemistry teachers' pedagogical content knowledge. *Science Education*, 86(4), 572-590.
- Ç29: Çetin, P. S., Kaya, E., & Geban, Ö. (2014). Students', pre-service teachers' and in-service teachers' views about constructivist implementations. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 8(2), 143-163.
- Ç30: Polat, Z. (2010). *A comparasion between students' mental models of atomic structure and visualizations in textbooks for the concept of atom*. Unpublished master dissertation, Boğaziçi University, İstanbul.



Türkiye ve İngiltere Bilişim Teknolojileri Öğretim Programlarının Amaç, Kazanım, Etkinlik, Ölçme ve Değerlendirme Süreçleri Açısından Karşılaştırılması¹

The Comparison of Turkey and UK's Information Technologies Curriculum in the Context of Objectives, Acquisition, Activities, Measurement and Evaluation

Esra BARUT², Abdullah KUZU³

Öz: Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretim programının yeni olması sebebiyle bilişim teknolojileri alanında son yıllarda gelişme gösteren ülkelerin öğretim programlarıyla karşılaştırılarak değerlendirilmesine ilişkin ihtiyaç ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada Türkiye'nin ortaokul düzeyindeki 10-14 yaş aralığındaki öğrencilere uygulanan Bilişim Teknolojileri ve Yazılımı öğretim programı ile İngiltere 3. aşama 11-14 yaş aralığındaki öğrencilere uygulanan Bilişim dersi öğretim programının (Computing Curriculum) içerik, amaç ve kazanımlar açısından karşılaştırılarak değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Ülkelerin BT öğretim programları incelendiğinde Türkiye BTY öğretim programında daha fazla konu alanı öğretilmesi hedeflenmiş olmasına rağmen içerik bakımından İngiltere Bilişim öğretim programına oranla kazanımların genel olarak alt düzey beceri alanlarına hitap ettiği belirlenmiştir. Sonuç olarak, Türkiye Bilişim Teknolojileri ve Yazılım (BTY) öğretim programının İngiltere Bilişim öğretim programına göre daha çok geliştirilmeye ihtiyacı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: *Bilişim, bilişim teknolojileri, bilişim teknolojileri ve yazılım, öğretim programı.*

¹11. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu'nda özet bildiri olarak sunulmuştur.

² Araş. Gör., Anadolu Üniversitesi, esrabarut@anadolu.edu.tr

³ Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, akuzu@anadolu.edu.tr

Abstract: Due to the fact that the Information Technologies and Software course teaching program is newly, there has been a need to evaluate countries that have developed in recent years in the field of Information Technology by comparing them with their curricula. In this study, it is aimed to compare the curriculum of Information Technologies and Software course that applied to students of 10-14 age group at the middle school level of Turkey with the Computing curriculum of 3rd grade United Kingdom, in terms of content, objectives and achievements. When countries' IT education programs are examined, although it is aimed to teach more subject area in Turkey ITS curriculum, it has been determined that achievements address lower-level skills areas in terms of content compared to the UK Informatics curriculum. As a result, it has been determined that the Turkey ITS curriculum needs to be improved more than the UK curriculum.

Keywords: *Informatics, information technologies, information technologies and software, curriculum.*

1. GİRİŞ

Bilim ve teknoloji son yıllarda daha hızlı bir gelişim sürecine girmiştir. Bilim ve teknolojinin gelişmesi ülkelerin sosyal, kültürel ve ekonomik anlamda ilerlemesini desteklemektedir. Bu nedenle ülkeler bilim ve teknoloji alanında büyük bir rekabete girişmişlerdir. Rekabeti destekleyen unsur bilim ve teknolojiyi anlayarak kullanabilecek ve üretebilecek olan insan faktörüdür. Bilim ve teknolojinin gelişmesini sağlayacak bireylerin yetiştirilmesi için ise, eğitim-öğretim süreçlerinin bilim ve teknolojiye uygun olarak düzenlenmesi gerekmektedir. Bunun farkında olan rekabetçi ülkeler eğitim süreçlerine bilgisayar bilimleri veya bilişim teknolojileri derslerini yerleştirmekte ve bu derslere önem vermektedirler.

Bilgisayarların eğitim süreçlerini destekleyeceği düşüncesiyle 1950'li yıllardan itibaren pek çok ülkenin okullarında ve fakültelerinde bilgisayar kullanılmaya başlanmıştır. Teknolojinin öneminin farkında olan ülkeler ise öğrencilerin öğrenme süreçlerine katkısının olacağı düşüncesiyle öğretim programlarına bilgisayarın kullanımı üzerine dersler koymuşlardır. Fakat teknolojik anlamda rekabet içerisinde olan ve geride kalan ülkeler yeni teknolojilerin üretilmesi için teknolojiyi kullanabilen bireylerin yetişmesinin yeterli olmayacağını fark etmişlerdir. Bu farkındalık ile birlikte bilgisayar ve iletişim teknolojileri üzerine üniversitelerde bölümler kurulmuş ve bu alanda ileri düzeyde eğitimler verilmeye başlanmıştır. Zaman içerisinde bilim ve teknolojiyi üretebilecek olan bireylerin yetiştirilmesi için bu eğitimlerin lisans düzeyinden K-12, hatta okul öncesi dönemlere kadar inilerek verilmesi gerektiği düşünülmüştür. Böylece bilimsel ve teknolojik gelişmelerin öncüsü olmak isteyen ve ekonomik ilerlemeyi hızlandıran pek çok ülke eğitim-öğretim süreçlerine uygun olarak

bilişim teknolojileri öğretim programlarını hazırlamışlar ve uygulamaya geçirmişlerdir (Mercan, Filiz, Göçer & Özsoy, 2009).

Ülkelerin teknolojik üretim faaliyetlerine ve ihracat oranlarına bakıldığında Türkiye'nin uluslararası çerçevede ağırlıklı olarak teknolojiyi ihraç eden değil ithal eden bir ülke konumunda olduğu görülmektedir (Çolak, 2015). Bu durumda Türkiye'nin teknolojiyi üretmekten daha çok tükettiğini ve kullandığını söylemek yanlış olmamaktadır. Bu durumun sebepleri düşünüldüğünde bilgisayar bilimleri öğretiminin yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Teknolojiyi ihraç eden ve üreten ülkelere bakıldığında PISA puanlarının yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kazanmış oldukları bilgilerini ve becerilerini değerlendirmek için uluslararası çerçevede yapılan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) türündeki araştırmalar ülkeleri öğrencilerin puanlarına göre sıralamaktadırlar. 2015 yılında uygulanıp 2016 yılında sonuçları açıklanan PISA sonuçlarına göre, Türkiye matematik okuryazarlığı, fen okuryazarlığı ve okuma becerileri puanlarında Avrupa Ekonomik İşbirliği Örgütü (OECD) ülkelerindeki ortalamaların gerisinde kalmıştır (PISA, 2015). Okuryazarlık becerisi öğrencilerin temel konu alanlarında karşılaştıkları problemleri tanımlama, yorumlama, analiz etme, bilgi ve becerilerini kullanma, mantıksal çıkarımlar yapma ve etkili iletişim kurma yeterliklerini kapsamaktadır. Buna göre, okuryazarlık becerisi bilgi işlemsel düşünme, algoritmik ve mantıksal hesaplamalar yapma bakımından bilişim teknolojileri derslerinde özellikle programlama becerilerinin kazandırılması için öğretilen veya öğretilmesi gereken temel konular içerisinde yer almaktadır (Demirer & Sak, 2016; Keskinsoy, 2010). Ayrıca PISA verilerine göre Finlandiya, ABD ve İngiltere gibi Türkiye'den yüksek puanlara sahip olan ülkelerde programlamanın öğretim programlarına girdiği belirlenmiştir (Akpınar & Altun, 2014). Bu nedenle bilişim teknolojileri derslerinin başarısının PISA sonuçlarını etkilediği düşünülmektedir. Buradan hareketle Türkiye'nin PISA sıralaması değerlendirildiğinde Türkiye'de bilişim teknolojileri alanında K-12 düzeyinde verilen derslerinin geliştirilme gereksinimi ortaya çıkmaktadır.

Teknolojiyi üreten nesillerin yetişmesi için temel olarak bilişim teknolojileri eğitiminin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Yılmaz, 2007). Bilişim teknolojileri eğitiminin yeterince etkili sunulmadığı durumda bu eğitim, Türkiye'nin teknolojik ve buna bağlı olarak ekonomik anlamda ilerlemesini negatif yönde etkileyeceği tahmin edilmektedir. Türkiye'nin teknolojik ve ekonomik gelişimini etkilediği düşüncesiyle Türkiye'de bilişim teknolojileri öğretim programının bir sorun haline geldiği düşünülmektedir. Bilişim teknolojileri alanındaki sorununu çözmek için Türkiye'de uygulanan Bilişim Teknolojileri Dersinin incelenmesi ve dünyadaki gelişmeler ışığında düzenlenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu nedenle Türkiye'de özellikle son 10 yılda ilkökul, ortaokul ve lise düzeyindeki bilişim teknolojileri öğretim programlarında pek çok kez değişikliklere ve düzenlemelere gidilmiştir. Son olarak ise, 2015 yılında yeni bir öğretim programı hazırlanmış ve dersin adı değiştirilerek Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi olarak ortaokul öğretim programlarında uygulanmaya başlanmıştır.

Bilişim Teknolojileri ve Yazılım (BTY) dersi öğretim programının yeni olması sebebiyle bilişim teknolojileri alanında son yıllarda gelişme gösteren ülkelerin öğretim programlarıyla karşılaştırılarak değerlendirilmesine ilişkin ihtiyaç ortaya çıkmıştır. Alanyazına bakıldığında ise Türkiye'deki bilişim teknolojileri dersleri öğretim programlarının diğer ülkelerdeki öğretim programlarıyla karşılaştırılmasına yönelik çalışmalara rastlanılmamıştır. Türkiye'deki henüz yeni uygulamaya geçmiş olan Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi ile çağın teknolojik gelişmelerini yakalayabilmesi değerlendirilmelidir. Bunun için, çağın teknolojik gelişmelerinde ileri seviyede bulunan gelişmiş bir ülkenin bilişim teknolojileri dersinin Türkiye'deki Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi ile karşılaştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda bu çalışmada, son yıllardaki teknolojik ilerlemeyi öğretim programlarına yansıtarak geliştiren ve 2015 yılı PISA sınavında okuryazarlık becerilerinde puan olarak Türkiye'den yüksek durumda olan İngiltere'nin öğretim programının incelenerek Türkiye'deki mevcut öğretim programının eksikliklerinin giderilmesine yönelik katkı sağlamak hedeflenmiştir.

2. YÖNTEM

2.1. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmada Türkiye'nin ortaokul düzeyindeki 10-14 yaş aralığındaki öğrencilere uygulanan Bilişim Teknolojileri ve Yazılımı öğretim programı ile İngiltere 3. aşama 11-14 yaş aralığındaki öğrencilere uygulanan Bilişim dersi öğretim programının (Computing Curriculum) amaç, kazanım, etkinlik ve ölçme değerlendirme süreçleri açısından karşılaştırılarak değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

2.2. Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel belge incelemesi yöntemiyle yapılmıştır (Şimşek & Yıldırım, 2011). Araştırmada İngiltere Bilişim dersi öğretim programının (Department for Education, 2013a) ve Türkiye'nin 2012 yılında yayınlarken 2015 yılında uygulamaya başlattığı Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretim programlarına (MEB, 2012) ilişkin metinler ülkelerin eğitim kurumlarının resmi web sitelerinden incelenmiştir. Öğretim programları yazarlar tarafından ayrı ayrı incelenip değerlendirilmiş, sonrasında üzerinde tartışılarak yorumlanmıştır. Ayrıca bu çalışmanın yazarları dışında bir Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi alan uzmanı tarafından öğretim programları incelenerek üzerinde tartışılmıştır. İncelenen öğretim programları yazılı belgeler üzerinden doküman incelemesi yapılarak karşılaştırılmış ve değerlendirmelerin yeterli olduğuna karar verilmiştir. Karşılaştırma yapılarak incelenen belgeler alan uzmanları tarafından detaylandırılarak yorumlanmıştır.

2.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Geleceğe ışık tutan başarılı ve üretken nesillerin yetiştirilmesinin temelinde eğitim ve öğretim süreçleri yer almaktadır. Eğitim ve öğretime yol gösteren programlar ise, öğretim programlarıdır. Bu nedenle bu araştırma üreten nesillerin yetişmesinde önemli bir etken olarak görülen bilişim teknolojileri öğretim programlarının incelenmesiyle sınırlı kalmıştır. Etkili ve derinlemesine bir değerlendirme yapılabilmesi için iki ülkenin öğretim programını karşılaştırmak yeterli görülmüştür. Bu araştırma Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ortaokul Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretim programı (2012) ile sınırlıdır. Aynı zamanda İngiltere Bilişim dersi öğretim programı (Computing Curriculum, 2014) ile sınırlıdır. Bu çalışmada belirtilenler ülkelere ilişkin yapılan araştırmadan elde edilen belgeler ve belgelerin araştırmacılar tarafından incelenmesi sonucunda ortaya çıkan öneriler ile sınırlıdır.

3. BULGULAR

Araştırmaya öncelikle Türkiye'nin ve İngiltere'nin eğitim sistemlerine ilişkin genel incelemeler ile başlanmıştır. Daha sonra Türkiye ve İngiltere'nin bilişim teknolojilerine ilişkin öğretim programlarının amaç, kazanım, etkinlik ve ölçme-değerlendirme süreçleri doğrultusunda karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi yapılmıştır.

3.1. İngiltere'nin Eğitim Sistemi

İngiltere eğitim sisteminde devlet tarafından finanse edilen ve edilmeyen tüm okullar ulusal öğretim programına uymak zorundadırlar. Ulusal öğretim programı öğrencilerin eğitimi birer vatandaş olmaları için öğrencilere temel bilgi ve becerilerin tanıtımını yapmaktadır. Ulusal öğretim programı formu okul öğretim programının bir parçasıdır. Okul öğretim programı ulusal öğretim programının amaçları doğrultusunda her okulun planları için tüm öğrenme çıktılarını ve öğrenci deneyimlerini içermektedir. Tüm okullar ulusal öğretim programındaki konu içeriklerini takip etmek zorunda ve kendi okul öğretim programlarını hazırlayarak çevrimiçi olarak yayınlamak zorundadırlar. Ulusal öğretim programı geniş okul öğretim programının bir parçası olarak öğrencilerin bilgilerinin ve becerilerinin gelişimini sağlamak için dersleri geliştiren öğretmenlere çekirdek bir bilgi özeti sunmaktadır. Gönüllülerce desteklenmiş vakıf ve özel okullar da dâhil olmak üzere tüm devlet okulları ulusal öğretim programına uymak zorundadırlar (Department for Education, 2014a).

Öğretim süreci resmi olarak beş anahtar aşama temelinde organize edilmiştir. Zorunlu eğitim 5-16 yaş aralığına kadar devam etmektedir. Öğretimin her aşamasında devletin eğitim bakanlığının konu, beceri ve süreçlerin dışına çıkmadan her bir ulusal öğretim programı içeriği için çalışma programını yayınlaması gerekmektedir. Okullar; ulusal öğretim programının kazanımlarını öğrencilere öğrettikleri sürece okul günlerini nasıl organize edeceklerinde ve

etkinliklerini planlamalarında özgür bırakılmışlardır. İngiltere'nin öğretim programının çekirdeğinde İngilizce, Matematik ve Fen Bilimleri dersleri bulunmaktadır. Genel olarak verilen dersler ise; Tasarım ve Teknoloji, Bilgisayar Bilimleri, Tarih, Coğrafya, Modern Yabancı Dil, Sanat ve Tasarım, Müzik, Beden Eğitimi ve Vatandaşlık dersleridir (Department for Education, 2014a).

3.2. Türkiye'nin Eğitim Sistemi

Türk Eğitim Sistemi'nin çerçevesi; genel amaçlar, bu amaçlara ulaşmayı sağlayacak sistem basamakları ve ilköğretimin nicelik ve nitelik açılarından sunumuna ilişkin temel ilkelerden oluşmaktadır. Eğitim sürecinde uygulamaya konulan dört yıl süreli ilkökul, dört yıl ortaokul ve dört yıl lise eğitimi zorunludur. Ülkedeki tüm okullar ulusal öğretim programındaki konu ve içerikleri uygulamak zorundadırlar. Öğretim programı okulun bulunduğu yöreye uygun olarak düzenlenip uygulanabilmektedir. Yayınlanan ulusal öğretim programına uygun olarak okullardaki öğretmenler dönem başında kendi sınıflarında öğretecekleri konulara yönelik o döneme ait kazanımları içeren haftalık çizelgeleri hazırlayarak MEB'e ulaştırmaları gerekmektedir (MEB, 2014; MEB, 2015a; MEB, 2015b).

Öğretim süreci zorunlu olarak ilkökul, ortaokul ve lise aşamalarından oluşmaktadır. Türkiye'de zorunlu eğitim 5,5-6 yaşından 18 yaşına kadar olan süreci kapsamaktadır. Okullar ulusal öğretim programına bağlı kalarak eğitim süreçlerini devam ettirmek zorundadırlar. Türkiye'deki eğitim programı ise; Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Görsel Sanatlar, Müzik, Oyun ve Fizikî Etkinlikler, Beden Eğitimi ve Spor, Teknoloji ve Tasarım, Trafik Güvenliği, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Rehberlik ve Kariyer Planlama, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi derslerinden oluşmaktadır. Türkiye ve İngiltere'nin eğitim yapılarının karşılaştırılması aşağıdaki Tablo 1'de görülmektedir (MEB, 2014; MEB, 2015a; MEB, 2015b).

Tablo 1. Türkiye ve İngiltere'nin eğitim yapılarının karşılaştırılması

Türkiye			İngiltere		
Düzye	Yaş	Yıl	Düzye	Yaş	Yıl
İlkokul	6-10	4	1. Aşama	5-7	2
			2. Aşama	7-11	4
			3. Aşama	11-14	3
Ortaokul	10-14	4	4. Aşama	14-16	2
			5. Aşama	16-18	2

3.3. İngiltere Bilişim Dersi ve Türkiye BTY Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması

İngiltere'nin Bilişim dersi öğretim programı genel olarak Bilgi İşlemsel Düşünme (Computational Thinking) becerileri temelinde yapılandırılmıştır. İngiltere Bilişim dersi öğretim programında öğrencilere öğretilmesi gereken kazanımlar ilk ve orta öğretim süresi genelinde dört aşamaya ayrılmıştır. Her bir aşamada öğrencilere öğretilmesi gereken kazanımlar belirlidir. Bu kazanımlara uygun olarak okullar kendi öğretim programını oluşturmaktadır. Bilişim dersi matematik, fen bilimleri, teknoloji ve tasarım dersleriyle bütünleştirilerek disiplinler arası bir şekilde işlenmektedir. İngiltere'deki Bilişim dersi programlama düşüncesini kullanmak için bu bilgiyi nasıl koyacağını ve dijital sistemde nasıl çalışacağını, bilgi ve hesaplamanın ilkelerini öğrencilere öğreten bilgisayar bilimi olarak yer almaktadır. Bu bilgi ve anlayış üzerine inşa edilen programları, sistemleri ve bir dizi içeriği oluşturmak için öğrenciler bilgisayar teknolojilerini kullanmaktadırlar. Bilişim dersi ayrıca dijital dünyada aktif bir katılımcı olarak ve gelecekteki iş alanları için uygun bir seviyede öğrencileri dijital olarak okuryazar (bilgi ve iletişim teknolojileri yoluyla kendi fikirlerini geliştirme, kullanabilme ve kendini ifade edebilme) haline getireceği düşünülmektedir. İngiltere'de Bilişim dersi 5. aşamaya kadar zorunlu bir ders olarak verilmektedir. 5. aşamada ise, öğrenciler sertifikasyon programı ile yerleşmek istedikleri yükseköğretim programına uygun olacak dersleri seçmektedirler. Bu nedenle Bilişim dersi sertifikası da öğrencinin tercihine bırakılmıştır (Department for Education, 2015). İngiltere Bilişim dersi öğretim programı 2013 yılında yayınlanmış olup 2014 yılında yeniden güncellenmiştir (Department for Education, 2013a). Öğretim programı son olarak 2016 yılında güncellenmesine rağmen Bilişim programında herhangi bir değişiklik olmayıp 2014 yılındaki öğretim programı kullanılmaya devam edilmiştir.

Türkiye'nin Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretim programı, standart tabanlı program temelinde geliştirilmiştir. Öğretim sürecinin öğrenci merkezli bir yaklaşımla gerçekleştirilmesi planlanmıştır. Öğretim programı kapsamında öğrencilerin düzeylerine uygun kazanımlar; Fraillon ve Ainley (2011) ile Tomei (2005) tarafından önerilen iki basamaklı yapıya uygun olarak hazırlanmıştır. Program içerisinde Temel 1. düzeyde bilgi teknolojilerini kavrama, Temel 2. düzeyde bilgiye erişme ve değerlendirme, Orta 1. düzeyde bilgiyi yönetme, Orta 2. düzeyde bilgiyi dönüştürme, İleri 1. düzeyde bilgiyi oluşturma, İleri 2. düzeyde bilgiyi paylaşmaya yönelik kazanımlar yer almaktadır. Öğretmenler farklı yeterlikler için öğrencilerin seviyesini belirleyerek bir üst seviyeye çıkmaları için öğretim sürecini planlamaktadırlar. Öğretim sürecinde belirli bir sınıf için öğretilmesi gereken bir düzey, konu ve kazanım bulunmamaktadır. Öğrencilerin seviyelerine göre hangi düzeydeki konuların öğretileceği öğretmen seçimine bırakılmıştır. Bilişim Teknolojileri ve Yazılım (BTY) dersi kendi öğretim programı çerçevesinde diğer disiplinlerden bağımsız olarak işlenmektedir. Öğretim programı daha çok bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına odaklanmakta ve öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarı olmasını hedeflemektedir. Bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı öğretim

programında; “dijital teknolojileri, iletişim araçlarını ve sosyal ağları, bilgi toplumu içinde yaşarken bilgiye erişmek, yönetmek, biçimlendirmek, değerlendirmek ve oluşturmak amacıyla kullanabilmek” olarak tanımlanmaktadır. (Akt: MEB, 2012; ETS, 2007). Öğretim programına algoritma, programlama ve yazılım kazanımları ise, 2015 yılında eklenmiş olup seçmeli olarak öğrencilere sunulmaktadır. İngiltere ve Türkiye’deki (MEB, 2013) bilgisayar derslerine ilişkin haftalık ders süreleri aşağıda yer alan Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2. Türkiye ve İngiltere’deki bilişim teknolojileri ders saatleri

Türkiye			İngiltere		
Düzyey		Haftalık	Düzyey		Haftalık
İlkokul Bilişim Teknolojileri Dersi	Seçmeli	2 s	1. Aşama	Zorunlu	50 dk
			2. Aşama Bilişim Dersi	Zorunlu	1 s
			3. Aşama	Zorunlu	1 s
Ortaokul Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi	Zorunlu	2 s	4. Aşama Bilişim Dersi	Zorunlu	2 s
			5. Aşama Uygulamalı ICT	Seçmeli Sertifikalı	Seçmeli

3.4. İngiltere Bilişim Dersi ve Türkiye BTY Dersi Öğretim Programlarının Amaçlarının Karşılaştırılması

İngiltere’de öğretilen Bilişim dersinde sınıf düzeyi olan her bir aşamadan sonra öğrencilerin ilgili çalışmanın programında belirtilen süreçleri, becerileri ve konuları anlamaları, uygulamaları ve bilmeleri beklenir. İngiltere Bilişim dersi için ulusal öğretim programı tüm öğrencilere aşağıdaki amaçları sağlamayı hedefler:

- “Veri gösterimi, algoritmalar, mantık ve soyutlama da dâhil olmak üzere bilgisayar biliminin kavramlarını ve temel ilkelerini anlayabilme ve uygulayabilme
- Hesaplama terimlerinden problemi analiz edebilme ve problemleri çözmek için bilgisayar programları yazmayı pratik olarak deneyimleme
- Sorunları çözmek için analitik değerlendirme ve yeni veya yabancı teknolojileri içeren bilgi teknolojilerini uygulayabilme ve değerlendirebilme

- Bilgi ve iletişim teknolojisinin yaratıcı, kendine güvenen, sorumlu ve yetkili kullanıcıları olabilme” (Department for Education, 2013a)

İngiltere'nin Bilişim dersi amaçları genel olarak incelendiğinde öğrencilerin teknolojiyi etkili bir şekilde kullanmalarının yanı sıra analitik bakış açısı kazandırılarak problemlerin çözümünde bilgisayar yazılımının kullanımı sağlanmaktadır. Öğrencilerin algoritmik düşünce yapılarının geliştirilmesinin yanında uygulamalı olarak programlama yazılımları ile çözüm üretilmesini sağlanması hedeflenmektedir. Böylece bireylerin küçük yaşlardan itibaren programlama mantığının öğretilmesi sonucu üretici bir neslin oluşturulması sağlanmıştır. Bilişim öğretim programının amaçlarına bakıldığında dört amaçtan üçünün yazılım ve algoritma mantığı ile ilgili amaçlardan oluşması ülkenin Bilişim dersinde daha çok programlamaya önem verdiğini göstermektedir.

Türkiye’de ortaokul düzeyinde öğretilen Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersinde tüm öğrencilerin; bilgi ve iletişim teknolojilerini etik değerlere uygun, etkili ve üretken bir biçimde kullanabilmesi amaçlanmaktadır.

1. Bilişim Okuryazarlığı öğrenme alanında şu yeterliklere sahip olmak hedeflenmiştir: “Bilgi ve iletişim teknolojilerini doğru ve güvenli biçimde kullanmak için gerekli olan temel bilgi ve becerileri sergileyebilir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kültürel-sosyal açıdan bireysel ve toplumsal katkıları konusunda bilinçlenebilir ve olumlu tutum geliştirebilir. Yaşam boyu öğrenme ve bağımsız öğrenebilme konusunda kişisel sorumluluk alabilir. Bilişim etiği, gizlilik ve güvenlik konularında duyarlı davranabilir.”
2. Bilişim Teknolojilerini Kullanarak İletişim Kurma, Bilgi Paylaşma ve Kendini İfade Etme öğrenme alanında: “Bilişim araçlarını kullanarak etkili iletişim kurabilir, fikir ve projelerini gerçekleştirebilir. Bilgi ve fikirlerini farklı hedef kitlelerin anlayacağı biçimde düzenleyip medya aracılığı ile paylaşabilir. Farklı gruplarla iletişim kurarak sanal ortamlara ilişkin sosyal ve kültürel anlayış geliştirebilir. Sosyal medyayı etkili biçimde kullanabilir ve yönetebilir.”
3. Araştırma, Bilgiyi Yapılandırma ve İşbirlikli Çalışma öğrenme alanında: “Bilgiye erişebilir, bilgiyi analiz edebilir ve bilgidin bilgi üretmenin gücünü ve önemini kavrayabilir. Bilgiyi yapılandırma süreçlerinde farklı araç ve yaklaşımları kullanabilir. Çeşitli sanal ortamları, medya ve yazılım türlerini kullanarak ortak ürün ve projeler üretebilir.”
4. Problem Çözme, Programlama ve Özgün Ürün Geliştirme öğrenme alanında ise: “Bir problemi çözmek ve projeyi gerçekleştirmek için strateji geliştirebilir, çözüm üretirken farklı bakış açılarını ve yaklaşımları kullanabilir. Yazarlık ve programlama dillerini tanıyabilir, en az bir yazarlık/ programlama dilini etkili biçimde kullanabilir. Sistemleri ve konuları incelemek için model,

benzeşimler ve canlandırmalar oluşturabilir.” yeterliklerine sahip olmak hedeflenmiştir (MEB, 2012).

Türkiye BTY dersi öğretim programının genel amacına bakıldığında teknolojinin etkili ve üretken kullanımı hedeflenmiştir. Öğrenme alanlarına göre hedefler değerlendirildiğinde Bilişim Okuryazarlığı alanında öğrencinin bilinçli teknoloji kullanımına yoğunlaşmıştır. İkinci öğrenme alanında medya içeriklerinin paylaşılması üzerine, üçüncü öğrenme alanında analitik bakış açısının henüz kazandırılmaya başlandığı ve programlama ile içerik üretimine giriş yapıldığı görülmüştür. Son öğrenme alanında ise öğrencinin özgün bir ürün geliştirmesi hedeflenmiş ve en az bir programlama dilinin etkin kullanımı hedeflenmiştir. Buna göre algoritmik düşünmenin temeli üçüncü alanda oluşturulurken programlama öğretimi ve üretim becerisi son öğrenme alanında yoğunluk kazanmıştır. Öğretim programının genelinde teknolojinin etkin kullanımı hedeflenirken daha az bir kısmında üretim becerilerinin geliştirilmesi hedeflendiği belirlenmiştir.

İngiltere Bilişim dersi ve Türkiye BTY dersi öğretim programlarının amaçları karşılaştırıldığında İngiltere öğretim programında programlama becerilerinin yoğun olduğu, Türkiye öğretim programında ise, bilişim teknolojilerinin etkili kullanım becerilerinin yoğun olduğu belirlenmiştir. Yeni içeriklerin üretilmesi için öncelikle bilişim teknolojilerinin kullanımı sağlanmalıdır. Bu nedenle Türkiye’de öğrenim gören bireylerin üretime geçmeden önce teknolojiyi etkili kullanmaya yönelik becerilere daha çok ihtiyaç duyduğu, İngiltere’de öğrenim gören bireylerin ise daha az ihtiyaç duyduğu için programlama ile içerik üretimine daha çabuk geçebildikleri düşünülmektedir. Bu anlamda üreten nesillerin yetiştirilmesinde İngiltere öğretim programının daha faydalı olacağı düşünülmektedir.

3.5. İngiltere Bilişim Dersi ve Türkiye BTY Dersinin Sınıf Düzeyine Göre Kazanımlarının Karşılaştırılması

İngiltere’deki Bilişim dersine yönelik olarak 11-14 yaş grubunun öğrenim gördüğü 3. aşama öğretim programında aşağıdaki kazanımlar sunulmaktadır (Department for Education, 2013b):

- “Gerçek dünya problemleri ve fiziksel sistemlerin davranışları ve durumlarına yönelik olarak hesaplamalı soyutlamaları (computational abstractions) tasarlama, kullanma ve değerlendirme,
- Bilgi işlemsel düşünmeyi yansıtan birkaç algoritmik anahtar yapıyı (örneğin, sıralama ve arama için olanları) anlama, mantıksal akıl yürütme için benzer problemlere yönelik alternatif algoritma programını karşılaştırma,
- En az biri metin olan bilgi işlemsel problemlere yönelik çeşitli sorunları çözebilmek, prosedürleri ve işlevleri kullanan modüler programlar geliştirmek ve tasarlamak ve veri yapılarını [örneğin,

listeler, tablolar ya da diziler için] uygun kullanımını sağlamak için iki veya daha fazla programlama dilini kullanma,

- Temel Boolean mantığını ve programlamada ve devrelerdeki bazı kullanımlarını anlama (örneğin VE, VEYA ve DEĞİL), Binary (ikili) olarak sunulan sayıları anlamak ve ikili temel sayı işlemlerini gerçekleştirmek (örneğin ikili ve ondalık sayı sistemleri arasında, ikili toplama ve dönüşümler yapabilmek için),
- Bilgisayar sistemlerini oluşturan yazılım ve donanım bileşenlerini ve bunların birbirleriyle ve diğer sistemlerle nasıl iletişim sağladığını anlama,
- Bilgisayar sistemleri içerisinde talimatların nasıl saklandığı ve ne şekilde yürütüldüğünü, farklı veri türlerinin (metin, ses ve resimler gibi) ikili sayı sistemlerinde nasıl sunulduğunu ve ne şekilde dijital olarak manipüle edildiğini anlama,
- Tercihen bir dizi cihaz genelinde zorlu hedeflere ulaşmak için bilinen kullanıcıların ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla verilerin toplanması ve analizi de dâhil olmak üzere, seçme, kullanma ve birleştirmeyi içeren yaratıcı projeler üstlenme,
- Güvenirlik, tasarım ve kullanılabilirlik unsurlarını dikkate alarak belirli bir kitleye yönelik olarak hazırlanan dijital eserleri yeniden kullanabilme, oluşturma, revize etme ve yeni amaçlarla kullanabilme,
- Uygunsuz içerikleri tanımlama, uygunsuz içeriklerle karşılaştığında ve uygunsuz içeriğe kasten yöneldiğinde olası endişelerin farkında olma, çevrimiçi kimliklerini ve gizliliğini korumak da dâhil olmak üzere teknolojiyi sorumlu, saygılı, korunaklı ve güvenli kullanmaya yönelik bir dizi yolu anlama.”

İngiltere Bilişim dersi 11-14 yaş aralığındaki 3. aşama öğretim programlarının kazanımları incelendiğinde kazanımların Bloom’un yenilenen taksonomisine (Krathwohl, 2002) göre uygulama basamağından başladığı ve özellikle yaratma ile öğrencilerin yeni bilgilerin üretmesine yönelik kazanımların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Kazanımlar Bilgi İşlemsel Düşünmenin (Computational Thinking); bilgi işleme araçlarına uygun bir biçimde problemleri çözme, sistemleri otomatikleştirme, veri dönüştürme, somutlaştırma, soyutlaştırma, modelleme ve hata ayıklama gibi becerilerine (Grover & Pea, 2013; Hu, 2011) uygun olarak geliştirilmiş ve teknolojinin donanım ve yazılım bilgisinin öğretimine odaklanmıştır. Bilgisayar biliminin temelindeki ikili kodlama bilgisinden yaratıcı projeler üretmeye kadar teknolojiyi kullanma ve üretme ile ilgili ayrıntılı kazanımlar yer almaktadır. Böylece en temelden başlayarak bir aşamadaki tüm öğrencilerin zorlu kazanımların hepsine ulaşmaları sağlanmaktadır. Ayrıca en az iki programlama dilinin öğretilmesi bireylerin yazılım becerilerinin geliştirilmesine önem verildiğini göstermektedir. Her aşamada bu kazanımların hepsini öğrenen bireyler yeni içerikler üretebilecek becerilere sahip küçük birer yazılımcı olarak mezun olabilmektedir.

Türkiye'deki BTY dersi öğretim programı Temel 1. düzey (Bilişim teknolojilerini kavrama), Temel 2. düzey (Bilgiye erişme ve değerlendirme), Orta 1. düzey (Bilgiyi yönetme), Orta 2. düzey (Bilgiyi dönüştürme), İleri 1. düzey (Bilgiyi oluşturma), İleri 2. düzey (Bilgiyi Paylaşma) düzeyleri ile Bilişim Okuryazarlığı; Bilişim Teknolojilerini Kullanarak İletişim Kurma, Bilgi Paylaşma ve Kendini İfade Etme; Araştırma, Bilgiyi Yapılandırma ve İşbirlikli Çalışma; Problem Çözme, Programlama ve Özgün Ürün Geliştirme öğrenme alanlarına göre göre ünitelere ayrılarak kazanım örnekleri verilmiştir. Öğretmen sınıf düzeyine göre bir düzey seçerek konu alanına ilişkin kazanımları hazırlamaktadır. Düzeylere uygun olarak öğretilmesi gerekenlere ilişkin MEB örnek kazanımlar sunmaktadır (MEB, 2012). Türkiye'deki BTY dersi kazanımlarını tanıtmak için programdaki temel, orta ve ileri düzey kazanımlar incelenmiştir (MEB, 2012).

Bilişim teknolojilerinin kavrandığı Temel 1. düzey kazanımlara örnekler aşağıda verilmiştir:

- “Bilgi ve iletişim teknolojisi araçlarını listeler.
- Bilişim teknolojilerin günlük hayatımızdaki önemini açıklar.
- İnternet ortamındaki iletişim sürecine ilişkin teknik detayları açıklar.
- Bilgisayar ağlarının işlev ve türlerini listeler.
- Bilginin ağlar arasındaki yolculuğunu keşfeder
- İçerik oluşturma araçlarının kullanımını açıklar.
- Programlama için kullanılan kavramları tanımlar.
- Animasyon ve yazılım geliştirme konusunda temel kavramları tanıır.
- Programlama için gereken donanımı açıklar.
- Programlama sürecinde uyulması gereken pedagojik ilkeleri listeler.”

Bilginin dönüştürüldüğü Orta 2. düzey kazanım örnekleri aşağıda verilmiştir:

- “Bilginin farklı biçimlerde sunulabildiğinin farkına varır.
- Elektronik ortamdaki verileri farklı biçimlere dönüştürür.
- İnternet ortamında belirlediği etik ilkelere aykırı davranışları, bu ilkelere uygun davranışlara dönüştürür.
- İletişim araçları arasında veri aktarımı yapar.
- Farklı sosyal medya yazılımları arasında bilgi transferi sağlar.
- Basılı ve elektronik materyalleri kelime işlem programına aktarır.
- Sayısal veri ve formleri kullanarak farklı türlerde grafik ve sayısal veriler elde eder.
- Çözümü verilen probleme farklı bir çözüm yolu önerir.
- Hatalı bir algoritmayı doğru çalışacak biçimde düzenler.
- Mevcut bir algoritmayı program koduna dönüştürür.

Bilginin paylaşımına geçildiği İleri 2. düzey kazanım örnekleri ise aşağıdaki gibidir:

- “BİT araçları kullanarak oluşturduğu bilgiyi paylaşma biçimlerini açıklar.
- Bilgiyi paylaşmanın önemini ve yararlarını açıklar.
- Oluşturduğu bilgiyi paylaşır.
- Belirli bir konu için bilgiyi uyarlar.
- Bilgisayar ağlarının boyutlarına ve bileşenlerine ilişkin farklılıkların nedenlerini tartışır.
- Herhangi bir kelime işlemci programı kullanarak oluşturduğu dokümanı paylaşır.
- Sosyal ortamda paylaşılan bir doküman üzerinde grup olarak çalışır.
- Belirlenen problemin çözümünü sağlayan farklı algoritmalar hakkında tartışır.
- Program kodunu ve çalıştırılabilir dosyayı sosyal ortamlarda paylaşır.
- Geliştirdiği eğitsel oyunu sosyal ortamlarda paylaşır.”

Türkiye BTY dersi kazanımları altı düzeye ayrılmış olup öğrencilerin hazır bulunuşluklarına göre bir düzey belirlenerek bireylerin öğrenmesi sağlanmaktadır. BTY öğretim programının düzeylerine bakıldığında her bir düzey aynı konuyla ilişkili farklı beceri alanlarını kazandırmaktadır. Bu nedenle Orta 2. düzeyde olduğu belirlenen öğrenci Temel 1, Temel 2 ve Orta 1. düzey kazanımlara sahip olduğu kabul edilmektedir. Bu nedenle bireylerin ileri düzey kazanımlara ulaşmaları için her öğretim kademesinde en az bir düzeydeki kazanımların öğrencilere tam olarak öğretilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin seviyesine göre öğretmen içeriği hangi düzeyde öğreteceğine kendisi karar vermektedir. Bu nedenle beceri düzeyi düşük olan öğrenci Bilişim Teknolojilerini Kavrama düzeyinde kalabilecek belki de hiç Bilgiyi Paylaşma düzeyine ulaşamayacaktır. Bu nedenle Türkiye BTY öğretim programı temel bilişim teknolojileri bilgisinden ileri yazılım becerilerine kadar kazanımları kapsamış olsa da öğrencilere becerilerin kazandırılmasında pek çok sıkıntı ortaya çıkabilmektedir. Bu anlamda İngiltere Bilişim dersindeki 3. aşamada teknolojik bilgiyi kullanma, oluşturma, dönüştürme ve yeni amaçlarla kullanmaya yönelik tüm becerilerin kazandırılmasının hedeflenmesinin daha faydalı bir yaklaşım olduğu görülmektedir. Ayrıca Türkiye BTY dersi kazanımlarının Bloom’un yenilenen taksonomisine (Krathwohl, 2002) göre daha çok anlama ve uygulama boyutunda kaldığı ileri düzey kazanımlarda bile değerlendirme ve yaratma kazanımlarının İngiltere’ye oranla yetersiz olduğu düşünülmektedir. Ayrıca İngiltere’deki Bilişim dersinin kazanımları hangi becerilerin öğretilmesi gerektiği ayrıntılarıyla verilmiştir. Buna karşın Türkiye’deki BTY dersi kazanımları daha çok öğrenme alanı ile pek çok bilgiyi içermiş olsa da; becerilerin hangi bilgi kapsamında, nasıl,

ne düzeyde verileceği gibi açıklamalar verilmediğinden kazanım cümleleri çok daha genel ifade edilmiştir. Bu durum bireylere öğretilmesi gereken içeriğe göre kazanım hedeflerini oluşturan öğretmen için zorlaştırıcı bir unsur olduğu düşünülmektedir.

3.6. İngiltere Bilişim Dersi ve Türkiye BTY Dersi Etkinlikleri

Ülkelerin ders etkinlikleri için eğitim bakanlıkları örnek etkinlikler sunmaktadır. Bu örnek etkinliklere uygun olarak öğretmenlerin öğretecekleri hedeflere ve öğrencilere uygun olarak etkinlikler hazırlamaları gerekmektedir. İngiltere Bilişim dersinde ve Türkiye BTY dersinde öğrencilerin farklı seviyelerde ve boyutlarda gerçekleştirebilecekleri bazı etkinliklere örnek olarak sunulan etkinlikler Tablo 3'de gösterilmektedir.

Tablo 3. İngiltere Bilişim dersi ve Türkiye BTY dersine örnek etkinlikler ve yenilenen Bloom taksonomisine göre bulunduğu aşamalar (Department for Education, 2013a; MEB, 2012)

İngiltere Bilişim Dersi		Türkiye BTY Dersi	
Uygun olan her yerde çocuklara bilgi teknolojisi kullanımı ile ilgili düşünce ve bilgilerin aktarılması.	Hatırlama	Belirli bir konuyu, kavramı ya da süreci; bir model, benzeşim ya da kavram haritası yardımı ile anlatma (1, 3, 4).	Anlama
Bilgilerin elde edilmesi, kaydedilmesi, ulaşılması, değiştirilmesi ve yorumlanması.	Anlama	Sosyal ağları kullanırken bilinçli davranma ve diğerlerini bilinçlendirme(1, 2).	Uygulama
Gerçek ya da imgesel bir durumun bilgisayarla sunumunun açıklanması.	Uygulama	Eski kuşaktan kişilerle röportaj yaparak tarihe ışık tutma ve ses kaydını sosyal ortamlarda paylaşma (2, 3).	Uygulama
Veri tabanı sistemlerini de içeren değişik kaynaklardan bilgilerin sunulması ve bu bilgilerin eleştirel olarak değerlendirilmesi.	Değerlendirme	Donanım ve yazılım konusunda karşılaştığı teknik problemleri çözmek için çözüm önerileri geliştirme (1, 4).	Çözümleme

Bilgi teknolojisinin yanında, uygun olan öteki kaynakların da kullanılarak çevresel değişkenlerin ve işlemlerin ölçülmesi ve değerlendirilmesi.	Değerlendirme	Dijital ortamda bilgileri güvenli, etik değerlere uygun, telif ve fikir haklarına saygılı bir biçimde kullanma (1, 2, 3).	Uygulama
Bilgi teknolojisi kullanımıyla ilgili etik konuların ve kimi sosyal değişimlerin ele alınıp tartışılması	Değerlendirme	Belirli bir konuda işbirliği içerisinde bir wiki oluşturma (1, 3).	Yaratma
Çizim, tasarım gibi estetik etkinliklerde bilgi teknolojisi sistemlerinin uygun biçimde kullanılması.	Yaratma	Eğitim amacıyla kullanılabilen basit bir yazılım geliştirme maddenin halleri, eğiş atış vb. (2, 4).	Yaratma

İngiltere Bilişim dersi öğretim programına bakıldığında öğretilecek bilgilerin aktarılmasından, eleştirel olarak değerlendirilerek yeni bilgilerin oluşturulması ve üretilmesine kadar farklı türden etkinliklerin yer aldığı görülmektedir. İngiltere Bilişim dersi öğretim programında Bloom'un yenilenen taksonomisine (Krathwohl, 2002) göre; hatırlama boyutundan değerlendirme ve yaratma boyutuna kadar tüm becerileri kapsayan etkinliklerin yer aldığı belirlenmiştir. Ayrıca Bilişim dersi disiplinler arası olarak, hayatta karşılaşılabilecek durumlar ve çevresel değişkenler ile iç içe sunulduğu görülmektedir. Böylece bilişim teknolojileri hayatın bir parçası olarak her durumda kullanılabilir hale getirilmiştir. Yani Bilişim dersi teknolojiyi kullanmaya yönelik bir amaç değil çeşitli durumların iyileştirilmesi ve yeni bilgilerin üretilmesi için bir araç rolünü üstlenmiştir. Türkiye'deki BTY dersi öğretim programı incelendiğinde ise, etkinliklerin dört öğrenme alanına göre hazırlandığı görülmektedir. BTY dersinde özellikle sosyal medya gibi güncel teknolojileri etkili kullanmaya ağırlık verilmiştir. BTY dersinin genel olarak teknolojiyi kullanabilme amacıyla geliştirildiği söylenebilir. BTY etkinliklerinde dört numaralı öğretim alanı ile derste öğrencilerin üretim yapmalarına imkân sağlanmıştır. Örnek etkinliklerde de Bloom'un yenilenen taksonomisine (Krathwohl, 2002) göre etkinliklerin anlama boyutundan yaratma boyutuna kadar örnek etkinliklerin yer aldığı tespit edilmiştir. Bu etkinlikler MEB BTY dersi öğretim programında örnek etkinlikler olarak yer almakta, öğretmenler öğretim yapacakları öğrenci grubuna göre etkinlikler hazırlamaktadırlar. Bu nedenle düşük yeterliklere sahip öğrencilere alt düzey beceri alanlarına hitap eden etkinlikler yapılabilmekte ve üst düzey becerilere yönelik etkinliklerin uygulanması öğretmenin tercihinin bırakılmaktadır. Bu durum Türkiye'deki BTY öğretim programının üst düzey beceri alanlarındaki etkinliklerin sürece dahil edilmesine

engel olabilmektedir. Bu durumda her iki ülkenin öğretim programlarındaki etkinlikler ele alındığında her iki ülkedeki etkinliklerde de üst düzey beceri alanlarına hitap eden örnek etkinliklerin yer aldığı görülmektedir. Fakat Türkiye BTY dersindeki dört aşamadan oluşan kazanımlar dikkate alındığında çoğunlukla teknolojinin etkili kullanılmasıyla ilgili kazanımların yer alması, öğretmenlerin bu doğrultuda etkinlikleri hazırlamasına sebep olabileceğini düşündürmektedir. İngiltere'nin Bilişim dersi etkinliklerinin öğretmenleri daha çok algoritma ve programlamayla ilgili öğretime yönelttiği, Türkiye'nin BTY dersi etkinliklerinin ise, daha çok teknolojiyi etkili kullanmayla ilgili öğretime yönelttiği düşünülmektedir. Bu anlamda Türkiye BTY dersi ile öğrencilere yazılım bilgilerinin kazandırılması hedeflenmiş olsa da İngiltere'nin Bilişim dersine göre öğretim sürecine yansıtılmasında zayıf kaldığı söylenebilir. Bu durum Karakuş, Çimen Çoşğun ve Lal (2015)'ın çalışmasında yeterli alt yapı olmadığı için BTY dersindeki bazı kazanımların uygulanmasının mümkün olmadığı düşüncesiyle örtüşmektedir.

3.7. İngiltere Bilişim Dersi ve Türkiye BTY Dersi Öğretim Programlarındaki Ölçme ve Değerlendirme Süreçleri

Ülkelerin BT öğretim süreci sonrasında uyguladıkları ölçme ve değerlendirme yöntemleri incelendiğinde hem Türkiye'nin hem de İngiltere'nin yapılandırmacı anlayışla öğrenci merkezli değerlendirme yaklaşımlarına yöneldikleri belirlenmiştir (MEB, 2012; Department for

Education, 2014b; Department for Education, 2014c; Department for Education, 2013c). Her iki ülkede de ölçme ve değerlendirme süreçleri öğretmenin tercihinin bırakılmıştır. Türkiye BTY dersi ölçme ve değerlendirme için Portfolyo ve Proje değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasını tavsiye ederken İngiltere Performans değerlendirme yaklaşımlarını tavsiye etmektedir. Ayrıca İngiltere öğretim süreci sonunda ülke genelinde çoktan seçmeli testlerle öğretimi değerlendirmekte ve öğrencilerin başarılarına göre öğretim programında güncelleme yapmaktadırlar. Türkiye'de ise, BTY dersini ulusal çerçevede değerlendiren bir sınav mevcut değildir. Öğretim süreci sonunda seçmeli olarak sunulan derslerde başarı notu değil davranış notu verilmekte, zorunlu derslerde başarı notu verilmektedir. Ayrıca Türkiye geneli yapılan sınıflar arası yükselme ve liselere giriş sınavlarında BTY dersine yönelik bilgilerin sorulmaması bu dersin çıktılarının değerlendirilmesini engellemekte ve önemini göz ardı etmektedir (Topuz, 2010; Yeşiltepe & Erdoğan, 2013).

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada incelenen öğretim programlarındaki derslere bakıldığında Türkiye öğretim programında Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi adını, İngiltere ise Bilişim (Computing) adını kullanmaktadır. Türkiye öğretim programında bu ismin verilmiş olması son yıllarda programlama ve yazılım becerilerinin öneminin fark edilmesi ve öğretim programına yansıtılarak dikkatin bu yönde artırılması nedeniyle olduğu düşünülmektedir. İngiltere’de ise, bilişim isminin kullanılması bilgisayar ve hesaplamalı bilimlere dair tüm bilgi ve becerilerin kazandırılmasını ifade etmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu anlamda her iki ders ismi de amacına uygun olarak ifade edilmiş ve içeriği yansıtır şekilde adlandırılmıştır.

Ülkelerin BT öğretim programları değerlendirildiğinde Türkiye BTY öğretim programının çoğunlukla diğer disiplinlerden bağımsız olarak kendi beceri alanlarına yönelik olarak geliştirildiği tespit edilmiştir. Türkiye’de 2004 yılından sonra disiplinlerarası olarak ilişki program anlayışı benimsenmiş olmasına rağmen, öğretim programında kazanımların uygulamaya çok fazla yansımadağı görülmüştür. Programın bu yapısı, MEB (2017) Öğretim Programlarını İzleme ve Değerlendirme Sistemi tarafından sunulan öğretim programları güncelleme önerisinde de devamlılık göstermektedir. İngiltere Bilişim öğretim programının ise, disiplinler arası bir anlayışla diğer derslerle ilişkilendirilerek bir bütün olarak hayatın içerisinde ve farklı durumlarda teknolojinin kullanımına teşvik edildiği belirlenmiştir. Bu anlamda bireylerin okuldan öğrendiklerinin günlük yaşamlarına aktarabilmeleri ve karşılaştıkları sorunları programlama mantığıyla analiz ederek çözümleyebilmeleri için bu dersin diğer disiplinlerle ve çevresel değişkenlerle ilişkilendirilmesinin oldukça faydalı bir yaklaşım olduğu düşünülmektedir. Ayrıca Türkiye’deki BTY dersinin daha çok, öğrencileri bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarı yapmaya yönelik; İngiltere Bilişim dersinin ise daha çok, öğrencilerin programları, sistemleri ve yeni içerikleri oluşturmak için bilgisayar teknolojisini kullanmalarına yönelik olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte MEB tarafından 2017 yılı içerisinde önerilen taslak öğretim programında yer alan ”Dijital Ürün Oluşturma” ünitesi ile bu durumun önüne geçilememiş ve dijital ürünlerin kelime işlemleri ve sunu programlarının sınırlılıklarında kaldığı görülmüştür. Bu bakımdan BTY dersi isminde “yazılım” ifadesi geçmesine rağmen öğrencilerin okuryazar olmasına daha çok önem verdiği Bilişim dersinin ise, programlama ve yazılım becerilerine daha çok önem verdiği ortaya çıkmaktadır.

Ülkelerdeki BT derslerinin zorunluluk durumları incelendiğinde İngiltere’de birinci aşamadan beşinci aşamaya kadar zorunlu olarak işlendiği Türkiye’de ise, sadece Ortaokul düzeyinde zorunlu olduğu görülmüştür. Türkiye’de BT dersinin İlkokul düzeyinde seçmeli olması bazı öğrencilerin bu dersi almasını ve BT becerilerinin gelişmesini engellemektedir (Öztürk & Yılmaz, 2011). Türkiye’de Ortaokul öğrenimine başlayan birey ilkökulda almadığı BT dersinden dolayı daha çok zorluk çekeceği ve teknolojiyi henüz kullanmayı öğrendiğinden programlama eğitimine geçemeyeceği düşünülmektedir. İngiltere öğretiminin temel seviyelerinden itibaren zorunlu olarak Bilişim dersinin

verilmesi bireylerin erken yaşlardan itibaren teknolojiyi kullanmalarını sağlamakta ve ileriki aşamalarda programlama eğitimi almalarını desteklemektedir. Bu nedenle Türkiye’de tüm öğretim kademelerinde BT dersinin zorunlu olması teknolojik ilerlemeleri yakalamak ve yeni teknolojiler üretmek isteyen Türkiye adına bireylerin programlama becerilerinin temelden sağlam bilgiler ile donatılarak ilerlemesini destekleyecektir (Öztürk & Yılmaz, 2011).

Ülkelerin BT öğretim programlarının amaçları ve etkinlikleri incelendiğinde İngiltere öğretim programında algoritmik düşünme ve programlama becerilerine yönelik amaç ve etkinliklere ağırlık verildiği belirlenmiştir. Türkiye öğretim programında ise, algoritma ve programlamaya yönelik amaçların bulunmasına rağmen azınlıkta kaldığı ve bilişim teknolojilerinin etkili kullanılmasına daha çok ağırlık verildiği tespit edilmiştir. Ayrıca İngiltere ve Türkiye öğretim programlarındaki etkinliklerde Bloom’un yenilenen taksonomisine (Krathwohl, 2002) göre hemen hemen her seviyeden örnek etkinliklerin yer aldığı görülmüştür. Fakat Türkiye öğretim programında; öğrenci düzeyine göre hangi aşamada ve ne tür etkinliklerin uygulanacağı öğretmen tercihinin bırakıldığı için bazı öğrencilerin üst düzey beceri alanlarına geçemeyeceği düşünülmektedir. Tüm bunlar İngiltere öğretim programının üreten yeni neslin oluşturulmasına katkı sağladığı, Türkiye öğretim programının ise, çağın gelişmelerini takip edecek nesillerin yetiştirilmesi için tüm öğrencilerin ileri düzeydeki etkinliklere gereksinim duyduğu söylenebilir. Bu nedenle Türkiye BT öğretim programlarının çağın gereksinimlerine göre yeniden güncellenmesi ve geliştirilmesi ihtiyacı oluşmuştur. Bu bağlamda M.E.B. tarafından hazırlanan ve kamuoyunun görüşlerine sunulan Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi taslak öğretim programı değerli görülmektedir.

Ülkelerin yaş grubuna göre uygun olan Türkiye ortaokul BTY dersi ve İngiltere 3. Aşama Bilişim dersi kazanımları incelendiğinde İngiltere öğretim programındaki kazanımlarının daha ayrıntılı becerileri kapsadığı belirlenmiştir. Böylece tüm öğrencilerin ulusal çerçevede belirtilen tüm kazanımlara ulaşması sağlanmaktadır. Türkiye’de ise, öğrencinin hazır bulunuşluğuna göre hangi seviyedeki kazanımların bireylere öğretileneğine öğretmenler karar vermektedir. Fakat bu ders Türkiye’de ilkökul seviyesinde zorunlu olmadığı için bu dersi almayan öğrenciler ortaokul seviyesine geldiklerinde alt düzey kazanımları öğrenmek durumunda kalmaktadırlar. Bu nedenle öğrencilerin ileri düzey kazanımlara ulaşmaları genel olarak mümkün görülmemektedir. Bu düşünce Karakuş, Çimen Çoşğun ve Lal (2015)’ın çalışmasında BTY dersi kazanımlarının öğrencilerin hazır bulunuşluklarına uygun olmadığı sonucuyla desteklenmektedir. Ayrıca yazılım becerileri öğretim programına son yıllarda dâhil edildiği için öğretmenlerin üniversite eğitiminde bu bilgileri yeterince öğrenememeleri veya yıllar içerisinde kullanmamaları nedeniyle unutmaları öğretmenlerin yazılım becerilerini öğrencilere kazandırmasını zorlaştırmaktadır. Bu nedenle konuyla ilgili yeterli programlama becerisi olmayan öğretmenler hazır bulunuşluğu iyi düzeyde olan öğrencilere bu becerileri kazandıramayacağı için alt düzey becerileri öğretmeyi tercih edebilmektedirler. Bu engellerin ortadan kaldırılması için hâlihazırda öğretmen olan bireylere hizmet içi eğitimler verilmelidir (Gülcü,

Aydın & Aydın, 2013). Ayrıca ilkökul, ortaokul ve lise öğretim programındaki beceriler geleceğin öğretmeni olacak Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü ve Bilgisayar Öğretmenliği Bölümlerindeki öğretmen adaylarına hizmet öncesinde verilerek, onların öğretime hazır durumda olmaları sağlanmalıdır.

Ölçme ve değerlendirme durumlarına bakıldığında ülkelerin öğrenci merkezli yaklaşımlarıyla değerlendirme süreçlerini uyguladıkları belirlenmiştir. Fakat Türkiye'de zorunlu olarak sunulan BTY dersinde ders notunun olmasına karşın, seçmeli olan BTY derslerinde başarı notu değil davranış notunun verilmesi ve yılsonu ulusal sınavlarda bu alan ile ilgili sınavların yapılmaması bu derse verilen önemi azalttığı düşünülmektedir (Akınar & Altun, 2014; Yeşiltepe & Erdoğan, 2013; Topuz, 2010). Diğer taraftan Türkiye'deki bilişim teknolojileri sınıflarında yeterli bilgisayar bulunmayan okullarda birkaç öğrenci bir bilgisayar ile uygulama yapmak zorunda kalabilmektedir. Bu nedenle yeterli alt yapısı bulunmayan okullarda BTY dersi için ölçme ve değerlendirme yapmak zorlaşmaktadır (Karakuş, Çimen Çoşğun & Lal, 2015). Dolayısıyla öncelikle temel ihtiyaç olarak Türkiye'deki eğitim-öğretim verilen tüm okullarda bilişim teknolojileri sınıflarında teknik alt yapı hazır hale getirilmelidir. Ayrıca bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızlı gelişmesi ve ilerlemesi nedeniyle BTY dersi içerikleri her yıl çağın yeni bilgi ve teknolojileriyle güncellenmelidir. Bununla ilgili olarak öğretim programının bir defa hazırlanıp yıllarca uygulanmasının doğru olmayacağı alanyazında da ifade edilmektedir (Becel, 2013; Karakuş, Çimen Çoşğun & Lal, 2015). Bu nedenle Türkiye BTY öğretim programının değerlendirilerek, eksikliklerinin belirlenerek güncel bilgi ve becerilerinin eklenmesi ihtiyacı göze çarpmaktadır.

Ülkelerin BT öğretim programları incelendiğinde Türkiye BTY öğretim programında daha fazla konu alanı ve bilgi öğretilmesi hedeflenmiş olmasına rağmen içerik bakımından İngiltere Bilişim öğretim programına oranla programlama bilgisinin daha az olduğu ve kazanımların genel olarak alt düzey beceri alanlarına daha çok hitap ettiği belirlenmiştir. Esnek bir yapıda olan BTY dersi öğretim programının geliştirilerek sınıflarda uygulanması yetkisi öğretmenlere verilmiştir. Bu nedenle öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sırasında BTY dersinin eksikliklerinin farkındalığı sağlanarak geliştirebilmeleri için eğitimlerin verilmesi önem taşımaktadır (Orhan, Filiz & Kurt, 2014). Ayrıca Sebetcı ve Aksu (2014)'ya göre programlama başarısı ile analitik ve mantıksal düşünme arasında anlamlı pozitif yönde ilişki bulunduğundan bireylere programlama becerilerini kazandırmanın önemi ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda BTY dersi ile programlama becerisini kazanan öğrencilerin sadece bilişim teknolojileri becerileri gelişmeyecek diğer derslerde ve yaşam sürecinde faydalı olabilecek analitik, mantıksal, matematiksel, sistemli, yaratıcı düşünme, problem çözme, en kısa yolu bulma ve dijital okuryazarlık becerileri de gelişecektir (Akınar & Altun, 2014; Fesakis & Serafeim, 2009; Kaucic & Asic, 2011; Korkmaz, 2012; Lau & Yuen, 2009; Yükseltürk & Altıok, 2015). Öğrencilerin yeni teknolojileri kullanarak yeni içerikler üretmeleri ve proje geliştirmeleri için erken yaşlardan itibaren programlama eğitimi verilmelidir (Kert & Uğraş, 2009; Yükseltürk & Altıok, 2015). Buna göre, programlama ve yazılım

bilgisi sadece çağın teknolojik ilerlemelerini yakalamak için gereken bir beceri alanına ek olarak yaşam becerilerine katkı sağlayan bir alan olduğu için eğitiminin verilmesi gerektiği görülmektedir (Kert & Uğraş, 2009). Bu nedenle BTY dersi öğretim sürecinin her kademesinde zorunlu bir ders olarak verilmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. İncelenen öğretim programları çerçevesinde Türkiye ve İngiltere BT programları arasında pek çok farklılık olduğu tespit edilmiştir. Tüm bunlar göz önüne alındığında Türkiye BTY öğretim programının İngiltere Bilişim öğretim programına göre daha çok geliştirilmeye ihtiyacı olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda 2017 yılı içerisinde MEB Öğretim Programlarını İzleme ve Değerlendirme Sistemi tarafından hazırlanan taslak öğretim programlarının bu hedeflere ulaşmada zemin hazırlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Türkiye BT dersleri tüm kademelerde zorunlu hale getirilmelidir.
- Türkiye'deki tüm öğretim kademelerinde BT derslerine programlama ve yazılım bilgileri dâhil edilmelidir.
- Türkiye BT öğretim programları; programlama ve yazılım becerilerine ağırlık verilecek şekilde yeniden düzenlenmelidir.
- BT dersinin değerlendirilmesi için ulusal sınavlar yapılmalı ve tüm sınıflarda başarı notları verilmelidir.
- BT derslerini verecek olan öğretmenleri ve yükseköğretim kurumlarındaki öğretmen adayları programlama ve yazılım becerileri ile donatılmalıdır.

5. TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın yazarlarından Esra Barut; TUBİTAK 2211-A Doktora Burs Programı ile desteklenmektedir. Katkılarından dolayı TUBİTAK'a teşekkür ederiz.

6. KAYNAKLAR

- Akpınar, Y., & Altun, Y. (2014). Bilgi toplumu okullarında programlama eğitimi gereksinimi. *İlköğretim Online*, 13(1), 1-4.
- Becel, A. (2013). Bilişim teknolojileri ekseninde yazarlık ve yazma becerileri dersine yönelik bir değerlendirme. *Electronic Turkish Studies*, 8(3), 61-81.
- Çolak, D. M. (2015). *Türkiye'de teknoloji ve kalkınma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul.
- Demirer, V., & Nurcan, S. A. K. (2016). Dünyada ve Türkiye'de programlama eğitimi ve yeni yaklaşımlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(3), 521-546.
- Department for Education. (2013a). *National curriculum in England: Computing programs of study*. <https://www.gov.uk/government/organisations/department-for-education> adresinden 01.05.2016 tarihinde edinilmiştir.

- Department for Education, (2013b). *Computing programmes of study: key stages 3 and 4 National curriculum in England*. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/239067/SECONDARY_national_curriculum_-_Computing.pdf adresinden 01.05.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Department for Education, (2013c). *Reforming the accountability system for secondary schools*. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/249893/Consultation_response_Secondary_School_Accountability_Consultation_14-Oct-13_v3.pdf adresinden 01.05.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Department for Education, (2014b). *Assessment Principles*. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/304602/Assessment_Principles.pdf adresinden 01.05.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Department for Education, (2014c). *National curriculum and assessment from September 2014: information for schools*. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/358070/NC_assessment_qualifications_factsheet_Sept_update.pdf adresinden 01.05.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Department for Education, (2015). *Computer science GCSE subject content*. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/397550/GCSE_subject_content_for_computer_science.pdf adresinden 01.05.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Department for Education. (2014a). *The national curriculum in England Framework document*. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/381344/Master_final_national_curriculum_28_Nov.pdf adresinden 01.05.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Educational Testing Service (ETS). (2007). *i-Skills: Digital transformation a framework for ICT literacy*. http://www.ets.org/Media/Tests/Information_and_Communication_Technology_Literacy/ictreport.pdf adresinden 01.05.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Fesakis G., & Serafeim K. (2009). Influence of the familiarization with scratch on future teachers' opinions and attitudes about programming and ICT in education. *In proceedings of the 14th Annual ACM SIGCSE Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education (ITiCSE-2009)*, 2, 258-262, New York, USA.
- Grover, S., & Pea, R. (2013). Computational thinking in k-12: A review of the state of the field. *Educational Researcher*, 42(1), 38-43.
- Gülcü, A., Aydın, S., & Aydın, Ş. (2013). İlköğretim okullarında bilişim teknolojileri dersi yeni öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 73-92.
- Hu, C. (2011). Computational thinking: what it might mean and what we might do about it. *Proceedings of the 16th Annual Joint Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education*, 223-227.
- Karakuş, M., Coşğun, Ü. Ç., & Lal, İ. (2015). Ortaokul bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programının öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 461-486.

- Kaucic, B. & Asic, T. (2011). Improving introductory programming with Scratch? *In Proceeding of the 34th MIPRO International Conference*, 1095–1100, Opatija, Croatia.
- Kert, S. B., & Uğraş, T. (2009). Programlama eğitiminde sadelik ve eğlence: Scratch örneği. *I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Çanakkale.
- Keskinsoy, A. (2010). *Mesleki liselerde görsel programlama başarısını etkileyen faktörler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Korkmaz, Ö. (2012). The impact of critical thinking and logical-mathematical intelligence on algorithmic design skills. *Journal of Educational Computing Research*, 46(2), 173-193.
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-264.
- Lau, W. W. F., & Yuen, A. H. K. (2009). Exploring the effects of gender and learning styles on computer programming performance: implications for programming pedagogy. *British Journal of Educational Technology*, 40(4), 696-712.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2012). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu bilişim teknolojileri ve yazılım dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=196> adresinden 01.05.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *İlköğretim kurumları haftalık ders çizelgesi*. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7> adresinden 01.05.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2014). 19. *Millî eğitim şûrası tavsiye kararları*. <http://www.meb.gov.tr/19-mill-egitim-srasi-sona-erdi/haber/7594/tr> adresinden 01.05.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2015a). *Millî eğitim bakanlığı 2015–2019 stratejik planı*. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15i_mzasz.pdf adresinden 01.05.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2015b). *2015 Yılı temel eğitim yapım programı hazırlama esasları*. http://iedb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_02/17052429_2015yltemeleitimya_pmprogramhazirlamaesaslar.pdf adresinden 01.05.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Öğretim programlarını izleme ve değerlendirme sistemi*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Default.aspx> adresinden erişilmiştir.
- Mercan, M., Filiz, A., Göçer, İ., & Özsoy, N. (2009). Bilgisayar destekli eğitim ve bilgisayar destekli öğretimin dünyada ve Türkiye’de uygulamaları. *Akademik Bilişim’09-XI. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Orhan, D., Filiz, O., & Kurt, A. A. (2014). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretmen adaylarının esnek programa yönelik içerik önerileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(5), 1190-1205.
- Öztürk, H. T., & Yılmaz, B. (2011). Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi’nin seçmeli statüsünün dersin pedagojik değerine yansımalarının öğretmen bakış açısı ile değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 12(2), 63-82.
- PISA. (2015). PISA Result in Focus. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf> adresinden 01.03.2017 tarihinde edinilmiştir.

- Sebetci, Ö., & Aksu, G. (2014). Öğrencilerin mantıksal ve analitik düşünme becerilerinin programlama dilleri başarısına etkisi. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 13(25), 65-83.
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Seçkin Yayınları.
- Topuz, A. C. (2010). *Bilgisayar öğretmenlerinin meslek hayatında karşılaştıkları sorunlara yönelik nitel bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yeşiltepe, G. M., & Erdoğan, M. (2013). İlköğretim bilişim teknolojileri öğretmenlerinin mesleğe yönelik sorunları, bu sorunların nedenleri ve çözüm önerileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 495-590.
- Yılmaz, M. (2007). Sınıf öğretmeni yetiştirmede teknoloji eğitimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 155-167.
- Yükseltürk, E., & Altok, S. (2015). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının bilgisayar programlama öğretimine yönelik görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 50-65.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Several amendments and arrangements were made in information technology teaching curricula at primary, secondary and high school level in Turkey based on global developments, especially during the last decade. Finally, a new curriculum was prepared in 2015 and the name of the course was altered and started to be implemented in junior high school curriculum as Information Technologies and Software course. Due to the novelty of the Information Technology and Software (ITS) course curriculum, a need to evaluate and compare this new curriculum with the curricula of the countries that demonstrated advances during recent years in the field of information technologies. The possibility of Turkey to catch up with the technological developments of the times with the newly introduced ITS course should be assessed. Thus, it was considered that it is important to compare the information technologies curriculum of a technologically advanced and developed country with the Information Technologies and Software course in Turkey. In this context, the aim of the present study was to contribute to the removal of the discrepancies of the existing curriculum in Turkey by examining the UK curriculum, which developed the recent advances in technology by reflecting those in the curriculum and received better scores in 2015 PISA literacy skills when compared to Turkey.

Method

The aim of the present study is to compare the content of Information Technologies and Software (ITS) Curriculum instructed to 10-14 years old students in Turkey with the Computing Curriculum instructed to 11-14 years old

3rd grade students in the UK based on content, objectives and achievements. The present study was conducted by qualitative document analysis method (Şimşek & Yıldırım, 2011). In the study, the textbooks of the UK computing curriculum (UK Department of Education, 2013a) and Information Technology and Software course (MEB, 2012) in Turkey, which was published in 2012 and implemented in 2015, were examined using the information provided on the official web sites of educational institutions of the respective countries. The examined curricula were compared with written manuscripts using document analysis.

Findings

When the Information Technologies (IT) curricula of both countries are evaluated, it was determined that Turkish ITS curriculum was developed for its own disciplinary skills independent from that of the other disciplines. The British computing curriculum was associated with other disciplines using an interdisciplinary approach, encouraging the use of technology in life and in different situations with a holistic approach. Furthermore, it was determined that the ITS course in Turkey aims the students to achieve information and communications technology literacy, while the UK computing curriculum aims to ensure that the students could use the computer technologies to create software, systems and new content. It was observed that the IT course is mandatory only at the junior high school level in Turkey, while it is mandatory from the first stage until the fifth stage in the UK. The fact that computing course is mandatory in the UK education starting from the elementary level enables individuals to utilize technology during the early years and supports the programming instruction that will be available at the later stages. When the aims and activities in the IT curricula of the respective countries were examined, it was determined that the UK curriculum is focused on the aims and activities related to algorithmic thinking and programming skills. In the Turkish curriculum, it was found that despite the stated objectives about algorithms and programming, these were not emphasized in the curriculum and the focus is on the active use of information technologies. Furthermore, it was determined that the activities in the UK curriculum are at higher levels based on the taxonomy of Bloom (Krathwohl, 2002), when compared to the activities in Turkey.

Result and Discussion

The findings suggested that the UK curriculum contributes to the creation of a new generation and the curriculum in Turkey is in need of more advanced activities to train the generations that could follow the developments of their times. It was determined that the achievements in the UK curriculum included more detailed skills when the Turkish junior high school ITS course and UK 3th grade computing course achievements, which are suitable for the respective age groups in the respective countries, were examined. This would ensure that all students have access to all the achievements specified in the national framework. In Turkey, however, teachers decide which achievement levels will be instructed to

individuals based on the readiness level of the student. However, since this course is not compulsory at the elementary school level in Turkey, students who do not take this course would have to learn lower level achievements when they attend the junior high school. Thus, it is not generally possible for students to acquire the advanced achievements. Also, since software skills have only been introduced in the curriculum during recent years, it is hard for the students to acquire software skills since the teachers were not trained well during their college years or they forgot the knowledge because they have not used it for several years. Thus, teachers who do not have adequate programming skills might prefer to teach lower-level skills since they could not instruct these skills to the students with readiness. To eliminate these obstacles, in-service training should be provided for active teachers (Gülcü, Aydın & Aydın, 2013). When the measurement and evaluation methodologies in respective countries were examined, it was determined that both countries implemented student-centered evaluation approaches. However, it was considered that the significance of the Turkish ITS course for the students is reduced by the fact that questions related to this course are not included in the annual national exams (Akpınar & Altun, 2014; Yeşiltepe & Erdoğan, 2013). IT curricula of the respective countries demonstrated that programming knowledge is inferior in the Turkish ITS curriculum when compared to the UK IT curriculum, although more subject fields and knowledge were aimed to be instructed in the Turkish curriculum and achievements addressed predominantly the lower-level skill areas. In the ITS course curriculum, which was authored in a flexible manner, the authority and decisions about implementation was left to the instructors. Thus, it is important to train the pre-service teachers with the awareness about the problems in the ITS curriculum and enable them to develop the curriculum on their own (Orhan, Filiz & Kurt, 2014). When all the above mentioned facts are taken into consideration, it was determined that Turkish ITS curriculum needs to be improved more when compared to the UK computing curriculum.



Okul Öncesi Dönem Çocuklarının En Çok İzledikleri Çizgi Filmlerin Bilimsel Açılardan Analizi

Scientific Analysis of Cartoons Which Children Watch the Most in Preschool Period

Eylem BAYIR¹, Gülşah GÜNŞEN²

Öz: Yapılan bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının (3-5 yaş) en çok izledikleri çizgi filmlerin belirlenerek, bu çizgi filmlerde geçen bilimsel ifadelerin ve ifadelerde bulunan bilimsel kavramların açığa çıkarılması ve bu çizgi filmlerde yer alan uygun sahnelere yönelik bilimsel içerik önerisinde bulunulması amaçlanmıştır. Bunun için araştırmacılar tarafından Edirne ilinde sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik açıdan farklı 4 anaokulundaki toplam 205 okul öncesi çocuğuna tek tek sorularak en çok izledikleri çizgi filmler belirlenmiştir. Çocukların en çok izledikleri çizgi filmlerin sırasıyla *Keloğlan*, *Pepee*, *Afacan* ve *7 Kafadar*, *Jibber* ve *Jabber* şeklinde olduğu tespit edilmiştir. İncelenen çizgi filmlerde geçen bilimsel ifade sayılarının ve bilimsel kavram çeşidinin oldukça düşük olduğu tespit edilmiştir. Yine bazı çizgi filmlerin bazı bölümlerinde daha çok bilimsel ifadeler yer almasına rağmen bazı bölümlerinde ise hiç bulunmadığı görülmüştür. Ayrıca çizgi filmlerde pek çok sahnenin de aslında bilimsel kavramların verilebilmesine uygun olduğu tespit edilmiştir. Bu sahneler için uygun olabilecek bilimsel içerik önerisinde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Çizgi filmler, fen kavramları, bilimsel içerik.

Abstract: In this research, it was aimed to determine the most popular cartoons of pre-school children (3-5 years old), to remove the scientific concepts in these cartoons and to present scientific content for appropriate scenes in these cartoons. For this, researchers asked 205 pre-school children in 4 different kindergartens different from socio-cultural and socio-economical in Edirne province. The most watched cartoons of children are *Keloğlan*, *Pepee*, *Afacan* and *7 Kafadar*, *Jibber* and *Jabber*. It has been found that the numbers of scientific expression and scientific concept in the

¹ Doç. Dr., Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Fen ve Matematik Eğitimi Bölümü, eylembudak76@gmail.com

² Arş. Gör., Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, gulsahgunesen@gmail.com

cartoons studied are very low. Also, although some of the cartoons have more scientific expressions in some parts, some have not. Scientific content that may be appropriate for these scenes has been proposed.

Keywords: *Cartoons, science concepts, scientific content.*

1. GİRİŞ

Çocukların temel eğitim ve sonrasındaki öğrenmelerinin temellerini oluşturması açısından büyük bir öneme sahip olan okul öncesi dönem çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsar. Çocukların bedensel, psiko-motor, sosyal, duygusal, zihinsel ve dil gelişiminin büyük ölçüde tamamlandığı bu kritik dönemde verilecek okul öncesi eğitim ile çocukların ileriki yaşamlarında yapacakları yararlı işlerin de tohumları atılmaktadır (Aral, Kandır & Yaşar, 2000). Gerek çocukların gerekse toplumların geleceğine yatırım olarak düşünüldüğünde okul öncesi dönemde verilmesi gereken en önemli eğitimlerden biri fen eğitimidir. Bu dönem çocuklarının özellikleri arasında sayılan çevresini tanımaya ve anlamaya çalışma, sürekli gözlemler yapma, yoğun bir merak duygusu içerisinde olma, çevresine ilişkin sorular sorma gibi niteliklerin bu dönemde fen eğitimine başlamak için iyi bir fırsat olduğu da bilinmelidir. Erken yaşlarda verilecek fen eğitimi çocukların psiko-motor, duygusal ve bilişsel gelişimlerine büyük katkılar sağlamanın yanı sıra (Alisinanoğlu, Özbey & Kahveci, 2007) çevrelerini araştırmalarını ve keşfetmelerini kolaylaştırma, problemlere çözüm üretebilmeyi destekleme, karşılaştıkları olay ve durumlara karşı bilimsel bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olma, bilime karşı olumlu tutum sergilemelerini sağlama gibi geleceğin bilim insanlarını yetiştirme yolunda atılacak ilk adımlara da vesile olacaktır.

Çocuklarda bilim eğitimine ilişkin sağlam temeller oluşturabilmek için onlara araştırabilecekleri, keşfedebilecekleri, meraklarını giderebilecekleri, neden-sonuç ilişkisini kavrayabilecekleri, çeşitli fikirler öne sürerek tahminde bulunabilecekleri ortamlar hazırlamak suretiyle uygun fırsatlar verilmelidir (Aktaş-Arnas, 2002). Bu fırsatlar okul öncesi eğitim kurumlarında formal olarak verilebileceği gibi çocuğun doğal yaşamında ailesiyle ve çevresiyle olan etkileşimi sırasında informal olarak da gerçekleşebilmektedir. Günümüz çocuklarının yaşamında önemli bir yer edinen televizyon, bilgisayar gibi kitle iletişim araçları çocuklara informal bilim eğitiminin sağlandığı ortamlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Dierking, Falk, Rennie, Anderson & Ellenbogen, 2003). Özellikle çocukların ilgi odağı olan çizgi filmler bu yönde üzerinde durulması gereken önemli bir unsurdur ve sunulan konuların içeriği, davranışlar, iletilen konu ve konunun sunuluş biçimi açısından önemlidir (Güler, 1989). Özer (2015), çocukların en çok çizgi film izledikleri yaş aralığının 5 ile 11 yaş olduğunu ve bu dönemde edinilen bilgilerin, deneyimlerin ve öğrenmelerin yaşam boyu devam eden öğrenme ve yaratıcılık, başarı, kişilik, seçimler vb. birçok unsuru etkilediğini dile getirmektedir.

Çocukları olumlu-olumsuz etkileme gücüne sahip, temeli bir sinema türü olan ve televizyonda yaygın bir biçimde kullanılan çizgi filmler “çizdirilmiş olanların hareketlendirilmesi sanatı” olarak tanımlanmaktadır (Hoffer, 1983’den aktaran; Güler, 2013). Ülkemizde çizgi filmler tematik çocuk kanalları kurulmadan önce, ulusal kanallarda sabah ve öğleden sonra şeklinde yayınlanıp, tematik çocuk kanallarının açılmasıyla beraber günün her saati çocukla buluşur hale gelmiştir (İlhan & Çetinkaya, 2013). Bu durum tematik çizgi film kanallarında günün her saatinde yayınlanmakta olan çizgi filmlerin niteliğinin nasıl olduğuna ilişkin araştırmaların başlamasına yol açmıştır. Yapılan çalışmalar çizgi filmlerin çocukları eğlendirmenin yanında onların kişisel ve toplumsal gelişimine ve hayal dünyasının zenginleşmesine katkı sağladığını göstermektedir (Yağlı, 2013). Çocukların özellikle çizgi filmler aracılığıyla somut veya soyut pek çok kavramı öğrendikleri de (Dalacosta, Paparrigopoulou-Kamariotaki, Palyvos, & Spyrellis, 2009) düşünülecek olursa içeriği özenle hazırlanmış çizgi filmlerin çocukların bilişsel gelişiminde önemli rol oynadığı söylenebilir.

Dalacosta ve diğ. (2009)’a göre çizgi filmler birçok mesajı ve kavramı resimlerle ve sembollerle çocuklara iletebilmektedir. Bu nedenle temel bilim kavramlarının çizgi filmler aracılığıyla çocuklara kazandırılması mümkündür. Yapılan çalışmalar çocukların ağırlık, kütle, yerçekimi gibi bazı temel bilim kavramlarını oluşturmalarında çizgi filmlerin oldukça etkili olduğunu tespit etmiştir (Dalacosta & diğ., 2009). Benzer şekilde çizgi filmlerin bilim insanı imajlarının oluşumunda da çocuklar üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu ortaya konmuştur (Lannes, Flavoni & De Meis, 1998; Newton & Newton, 1992). İzledikleri çizgi filmlerin çocuklar üzerindeki etkileri dikkate alındığında, çocukların temel bilim kavramlarını, anlayışlarını ve imajlarını erken yaşlarda oluşturmaya başlayabilmesi için çizgi filmlerde uygun olan sahnelere uygun bilimsel içeriğin yerleştirilmesinin önemli olduğu görülmektedir. Bu anlamda çizgi filmlerde bilimsel kavramları içeren ifadelerin yer alıp almadığının tespit edilmesi, yer alması durumunda hangi tür kavramların geçtiği ve çizgi film sahnelerine uygun olarak verilmesi mümkün olabilecek bilimsel içeriğin tespit edilmesi önem arz etmektedir.

Alan yazın incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarının izlediği çizgi filmlere yönelik bir çalışmanın Can, (1995) tarafından yapıldığı görülmektedir. Okul öncesi çocuklarının izledikleri çizgi filmlerin çocukların gelişimlerine olan etkisinin belirlendiği bu çalışmada çocuklara izletilen çizgi filmlerin seçiminde çocukların seviyeleri, gereksinimleri dikkate alınmadan çocuklara izletildiği bu nedenle de çocukların çizgi filmlerden gelişim alanlarının olumlu-olumsuz yönde etkilendiklerini, özellikle şiddet içerikli çizgi filmlerin daha çok izlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Çizgi filmlerde bilimsel içeriğe yönelik analizin yapıldığı bir çalışma ise Abdüsseman (2013) tarafından yapılmıştır. Abdüsseman (2013)’ın yapmış olduğu çalışmada ilköğretim çocuklarına yönelik 5E modeline göre hazırlanmış çizgi filmlerin çocukların kuvvet kavramını öğrenmede etkili olduğunu bulmuş olup çocukların fende anlaşılması zor olan kavramları öğrenmede çizgi filmlerin etkili olabileceğini savunmuştur. Görüldüğü üzere alan yazında bu araştırma ile ilgili olabilecek çalışmalar ya çizgi filmlerin okul öncesi

çocuklarının gelişim özelliklerine uygunluğuna yönelik ya da ilköğretim çocuklarının fen kavramlarının gelişiminde çizgi filmlerin etkisine yöneliktir. Çizgi filmlerle ilgili yapılan bir kısım çalışmanın ise genel olarak ortak özelliklerinin genel olarak çocuklar tarafından en çok izlenen çizgi filmlerin belirlenmesi (Aytekin, 1995; Özer, 2015; Sevim, 2013) yönünde olduğu görülmüştür. Ayrıca yapılan diğer çalışmalarda da çizgi filmlerin çocuklar üzerindeki etkileri, değerler açısından değerlendirilmesi, çizgi filmin iletişim açısından önemi, çizgi filmlerin çocukların kavram gelişimine ve çizdikleri resimleri üzerine etkisi veya bir çizgi filmin derinlemesine incelenmesi şeklinde olduğu (Alicenap, 2012; Akıncı, 2013; Arslan, 2016; Aşçı, 2006; Ayan, 2016; Can, 1995; Erdoğan, 1994; Güneş, 2010; Kılınç, 2013; Özer, 2015; Sansarcı, 2014; Sevim, 2013; Ünlüsoy, 2007; Ünver, 2002;) görülmektedir. Okul öncesi dönemde izlenmesi tercih edilen çizgi filmlerin bilimsel içerik açısından analiz edildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Buradan hareketle yapılan bu çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının (3-5 yaş) en çok izledikleri çizgi filmleri tespit etmek suretiyle bu çizgi filmlerde geçen bilimsel ifade ve kavramların belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın diğer bir amacı ise incelenen çizgi filmlerde bilimsel kavram verilmesinin uygun olabileceği sahneleri tespit etmek ve bu sahnelere yönelik bilimsel içerik önerisinde bulunmaktır.

2. YÖNTEM

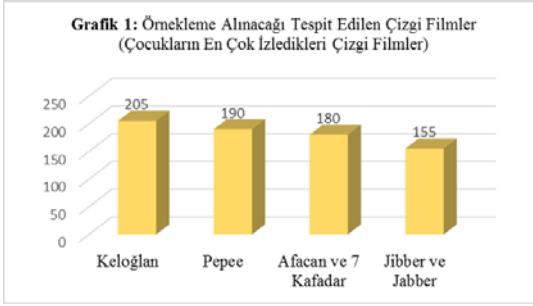
Bu bölümde araştırmanın modeli, örnekleme, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma okul öncesi dönem çocuklarının (3-5 yaş) en çok izledikleri çizgi filmlerde geçen bilimsel kavramların belirlenmesi ve incelenen çizgi filmlerde bilimsel kavram verilmesine uygun olabilecek sahnelerin tespitine yönelik olması nedeniyle betimsel bir durum çalışması niteliği taşımaktadır. Durum çalışması 'nasıl' ve 'niçin' sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinlemesine incelemesine olanak veren araştırma yöntemi olarak ifade edilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2005).

2.2. Örneklem

Bu çalışmada çok basamaklı bir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Öncelikle Edirne il merkezinde bulunan anaokulları arasında sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik açıdan farklı 4 anaokulu belirlenmiştir. Sonrasında bu anaokullarında eğitim alan ve yaşları 36-60 ay arasında olan 105 kız ve 100 erkek olmak üzere toplam 205 okul öncesi çocuğu tespit edilmiştir. Bu çocuklar ile tek tek görüşülerek ve sormak suretiyle en çok izledikleri çizgi filmler tespit edilmiştir. Çocukların birden fazla çizgi film ismi söyleyebilecekleri de belirtilmiştir.



Çocukların en çok izledikleri çizgi filmlerin Grafik 1'deki gibi olduğu tespit edilmiştir. Grafik 1 incelendiğinde çocukların en çok izledikleri çizgi filmler sırasıyla 205 izlenme ile Keloğlan çizgi filmi 1. sırada yer alırken, 190 izlenme ile Pepee çizgi

film 2. sırada, 180 izlenme ile Afacan ve 7 Kafadar çizgi filmi 3. sırada, 155 izlenme ile Jibber ve Jabber çizgi filmi 4. sırada yer almaktadır.

Tablo 1: Örneklem alınan çizgi film bölüm sayıları

Çizgi Film Adı	Analiz Edilen Bölüm Sayısı
Keloğlan	11 bölüm
Pepee	30 bölüm
Afacan ve 7 Kafalar	9 bölüm
Jibber ve Jabber	2 bölüm

Örneklem kapsamına alınacak çizgi filmlerin belirlenmesi sürecinde çocukların %75'inden daha fazlasının izlediği çizgi filmlere odaklanılması nedeniyle belirtilen dört çizgi film örneklem alınmıştır. En çok izlenen çizgi filmlerin belirlenmesinden sonra bu çizgi filmlerin gösterimde olan bölümleri içerisinde %25'i seçilerek örneklem alınacak bölüm sayıları belirlenmiştir. Bu sayılar Tablo 1'deki gibidir. Belirlenen sayı kadar bölüm tüm bölümler arasından rastgele seçilerek analizlenmiştir.

2.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

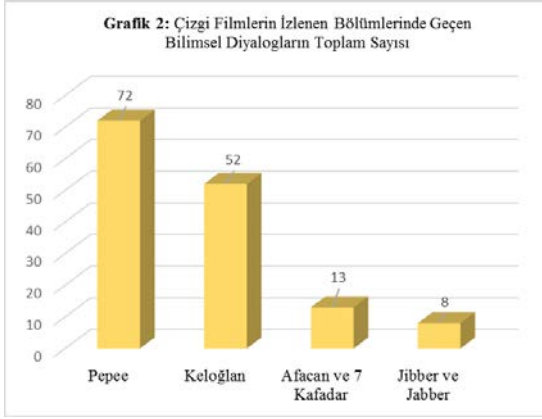
Okul öncesi dönem çocuklarının (3-5 yaş) en çok izledikleri çizgi filmlerden örneklem alınan çizgi film bölümleri tek tek izlenerek bu araştırmanın verileri elde edilmiştir. Verileri elde etmek üzere her iki araştırmacı birbirlerinden bağımsız olarak çizgi filmleri izlemişlerdir. İzlenen bölümlerde geçen bilimsel içerikli tüm ifadeler (çizgi filmdeki bir kahramanın başladığı ve aralıksız tamamladığı bir konuşmasını oluşturan ve bilime yönelik olgu ve kavramların geçtiği cümle veya cümleler grubu 1 ifade olarak alınmıştır.) tespit edilmiş ve bu ifadelerde geçen bilimsel kavramların belirlenmesi suretiyle içerik analizi ve betimsel analiz yapılmıştır. Bu süreçte araştırmacılar arasında %95 oranında bir tutarlılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca çizgi film sahnelerine uygun olabilecek bilimsel içerik önerisi verebilmek için çizgi filmler ikinci defa izlenip analiz edilmiştir.

3. BULGULAR

Araştırmanın bulguları 2 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm çocukların en çok izledikleri çizgi filmlerde geçen bilimsel ifadeler ve kavramlara yönelik bulgulardır. İkinci bölüm ise bu çizgi filmlerde bilimsel kavramların verilmesinin uygun olabileceği sahnelere yönelik bulgular ve bilimsel içerik önerileridir.

3.1. Çocukların En Çok İzledikleri Çizgi Filmlerde Geçen Bilimsel İfadeler ve Bilimsel Kavramlar

Örnekleme alınan çizgi filmler bilimsel ifadeler açısından analizlendiğinde Grafik 2'deki gibi veriler elde edilmiştir. Grafik 2 incelendiğinde; 30 bölümde



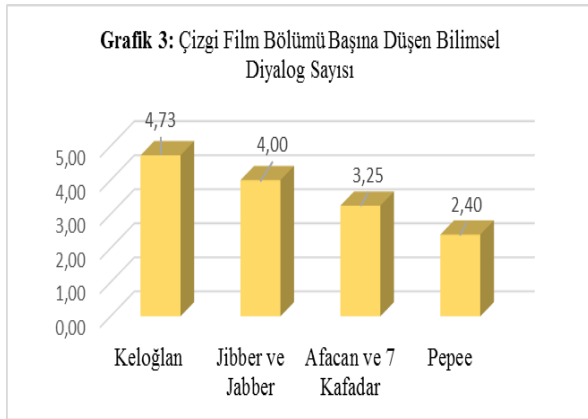
toplam 72 bilimsel ifade ile Pepee çizgi filmi 1. sırada yer alırken, 11 bölümde toplam 52 bilimsel ifade ile Keloğlan çizgi filmi 2. sırada, 4 bölümde toplam 13 bilimsel ifade ile Afacan ve 7 Kafadar çizgi filmi 3. sırada, 2 bölümde toplam 8 bilimsel ifade ile Jibber ve Jabber çizgi filmi 4. sırada yer aldığı görülmektedir. Bu toplam değerler çizgi film bölümü başına düşen

bilimsel ifade sayısına dönüştürüldüğünde ise Grafik 3'teki veriler elde edilmiştir.

Grafik 3 incelendiğinde çizgi filmlerde bölüm başına düşen bilimsel ifade sayıları Keloğlan çizgi filminde 4,73, Jibber ve Jabber çizgi filminde 4,00, Afacan ve 7 Kafadar çizgi filminde 3,25, Pepee çizgi filminde 2,40 olduğu görülmektedir. Bölüm başına yapılan hesaplamalarda çizgi filmlerin sıralamasında değişiklikler olduğu görülmüştür.

Bunun nedeni bazı çizgi filmlerin bazı bölümlerinde çok fazla bilimsel ifade bulunmasına rağmen bazı bölümlerinde hiç bulunmamaktadır.

Dolayısıyla bu çizgi filmlerde bilimsel ifade açısından toplamda yüksek sayılar görülmekle birlikte, bölüm başına hesaplama yapıldığında sayılar



düşmektedir. Bazı çizgi filmlerde ise neredeyse her bölümde az da olsa bilimsel ifade geçmektedir. Çalışmaya katılan çocukların en çok izledikleri çizgi filmlerde geçen bilimsel ifadeler örnekler Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 2: Keloğlan çizgi filminde geçen bilimsel ifadeler örnekler

Bölüm Adı	Geçen Bilimsel İfade
Keloğlan Odama Saklandı - 10. Bölüm http://www.youtube.com/watch?v=CMPWlaxVtXc	*00.58dk-(Keloğlan): “ <i>Bu şişeler bu tüpler bana bir yeri hatırlatıyor ama nereyi.</i> ” (Laboratuvarın tezgâhında söylüyor) *01.37 dk- (Uzun): “ <i>Bunun tadı nasıldır acaba huysuz. Bence çok lezzetlidir.</i> ” (Beher içindeki karışımı içiyor ve uçmaya başlıyor.) *02.54dk: (Deney yapan adam): “ <i>Asidi fazla kaçırdım galiba.</i> ”. (Patlama oluyor.)

Tablo 3: Jibber ve Jabber çizgi filminde geçen bilimsel ifadeler örnekler

Bölüm Adı	Geçen Bilimsel İfade
Jibber ve Jabber 2. Bölüm http://www.youtube.com/watch?v=66LksP8JIM	*01.17 dk- (Kız): “ <i>Bu organik besin.</i> ” *01.30 dk- (Kız): “ <i>Köpek maması kalmadı ve köpeğin besine ihtiyacı var.</i> ” *06.38dk- (Jibber): “ <i>Dolunay neredeyse çıkmak üzere.</i> ”

Tablo 4: Afacan ve 7 Kafadar çizgi filminde geçen bilimsel ifadeler örnekler

Bölüm Adı	Geçen Bilimsel İfade
Afacan ve 7 Kafadar https://www.youtube.com/watch?v=VvqFUvŞImng	*00.29 dk- (Yıldız): “ <i>Gölgede uyuyacağım.</i> ” *00.44 dk- (Yıldız): “ <i>Burnuma çok güzel turtta kokuları geliyor.</i> ”

Tablo 5: Pepee çizgi filminde geçen bilimsel ifadeler örnekler

Bölüm Adı	Geçen Bilimsel İfade
Pepee'nin Minik Burnu http://www.youtube.com/watch?v=XwrqninyTY4	*04.45 dk- (Şuşu): “ <i>Hem nefes almamız hem kokuları duymamız için. Beş duyu organımızdan biri Pepee. Burun, göz, kulak, dil, ten. Burun bu 5 duyu organımızdan sadece biri.</i> ”

Örnekleme alınan çizgi filmler bilimsel kavramlar açısından analizlendiğinde ise fiziğe ilişkin *teleskop, güneş enerjisi, ses, gölge, güç*; kimyaya ilişkin *gaz, karışım, beher, tüp; asit, hava, soğuk-sıcak*; biyolojiye ilişkin *mikrop, bitki, hayvan, beş duyu organı, tat, koku, enerji, soğuk algınlığı*, dünya ve evrene ilişkin ise *uzay, gezegen, dolunay, roket, dünya* kavramlarının olduğu tespit edilmiştir (Tablo 6).

Tablo 6: Çizgi filmlerde geçen bilimsel kavramlar

Bilim Alanı	Fizik	Kimya	Biyoloji	Dünya Evren
Geçen Kavramlar	Teleskop	Gaz	Mikrop	Uzay
	Güneş Enerjisi	Karışım	Bitki	Gezegen
	Ses	Beher	Hayvan	Dolunay
	Gölge	Tüp	Duyu	Roket
	Güç	Asit	Organları	Dünya
			Hava	Tat
	Sıcak	Soğuk	Koku	
			Enerji (Besinlerin sağladığı enerji)	

3.2. Çizgi Filmlerde Bilimsel Kavramların Verilmesine Uygun Olabilecek Sahneler ve Uygun Bilimsel İçerik Önerileri

Çocukların en çok izledikleri çizgi filmler bilimsel kavramların verilmesine uygun olabilecek sahnelerin tespit edilmesi amacıyla izlendiğinde ise bazı sahnelerin buna müsait olduğu görülmüştür. Buna göre *Keloğlan* çizgi filminde 11 bölümde öneride bulunulabilecek toplam 14 sahne, *Pepee* çizgi filminde 30 bölümde öneride bulunulabilecek toplam 18 sahne, *Jibber ve Jabber* çizgi filminde 2 bölümde öneride bulunulabilecek toplam 2 sahne, *Afacan ve 7 kafadar* çizgi filminde 9 bölümde öneride bulunulabilecek toplam 1 sahne olduğu belirlenmiştir (Tablo 7).

Tablo 7: Çizgi filmlerde bilimsel içerik verilmeye müsait sahne sayıları

Çizgi Film Adı	Bilimsel İçerik Verilmeye Müsait Sahne Sayısı
Keloğlan	14 sahne (11 bölümde)
Pepee	18 sahne (30 bölümde)
Jibber ve Jabber	2 sahne (2 bölümde)
Afacan ve 7 Kafadar	1 sahne (9 bölümde)

Belirlenen sahnelere ve sahneler için uygun bilimsel içeriklere örnekler Tablo 8, Tablo 9, Tablo 10 ve Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 8: Keloğlan çizgi filmi için uygun bilimsel içerik önerisi

Bölüm Adı	Geçen Bilimsel İfade ve Öneri
Keloğlan Masalları 5. Bölüm Bir Varmış Bir Yokmuş http://www.youtube.com/watch?v=OGC3O F-aCQ	*02.48dk- İfade yok ÖNERİ *02.48dk: Bebek göle bırakılmış. Keloğlan ve arkadaşları bebeği gölde yakaladıkları anda bebek gökyüzünde iki leylek görüp gülmeye başlar. Bu çocukların zihinlerinde cinsel eğitimlerinde leylekler tarafından getirildiklerine yönelik yanlış bir görüş kazanmalarına sebep olabilir. *Ayrıca Anadolu’da geçen Keloğlan masallarında, Keloğlan ve arkadaşları göle bırakılmış bebeğin annesini ararlarken bütün hayvanlar etraflarını çevreliyor. Ayı, tilki, öküz, aslan ve kaplan gibi. Her ne kadar bu bir masalsa da aslan ve kaplanın Anadolu’da varolduğunun gösterilmesi çocuklarda bu canlıların yaşam alanlarına ilişkin yanlış algı oluşturmaya sebep olabilir.

Tablo 9: Pepee çizgi filmi için uygun bilimsel içerik önerisi

Bölüm Adı	Geçen Bilimsel İfade ve Öneri
Pepee Bebee ile Oynuyor http://www.youtube.com/watch?v=-aimLZtJHII	*1.00dk- (Dede): "Bu kuleden tüm bahçeyi gözetleyebiliriz" (Burada tuvalet rulosu kullanılarak dürbün yapılarak gözlem yapılıyor.) ÖNERİ *Dürbünün ise uzaktaki nesnelere yakınlaştırıp büyüten optik alet olduğu söylenebilirdi. Teleskobun ise yıldız ve gezegen gibi çok daha uzaktaki gökyüzündeki cisimlerini gözlemlemede kullanıldığı açıklaması da yapılabilir. *3.22dk: Pepee bu sahnede emekleme taklidi yapıyor. Kardeşi ayağa kalktığında da düşüyor diye kızıyor ve kendisiyle kıyaslıyor. Burada büyüme gelişmenin zamanla olacağına ilişkin bir ifade kullanımına yer verilebilir.

Tablo 10: Afacan ve 7 Kafadar çizgi filmi için uygun bilimsel içerik önerisi

Bölüm Adı	Geçen Bilimsel İfade ve Öneri
Afacan ve 7 Kafadar https://www.youtube.com/watch?v=VvqFUvSIimg	*00.11 dk: İfade yok. ÖNERİ *Sahne bir arı çiçek üzerinde durmaktadır. Bu sahnede arıların çiçeklerden nektar toplayarak bal yaptıklarına yönelik bir ifade kullanılabilir.

Tablo 11: Jibber ve Jabber çizgi filmi için uygun bilimsel içerik önerisi

Bölüm Adı	Geçen Bilimsel İfade ve Öneri
Jibber ve Jabber 2. Bölüm http://www.youtube.com/watch?v=66LksP8JIM	*09.53 dk- (Jabber): “ <i>Bu roketler bize istediğimiz kadar güç sağlayabilir, istediğimiz yere gidebiliriz</i> ”. ÖNERİ *Bu sahnede uzay boşluğu anlatılmaya çalışılıyor. Uzayda havanın olmadığından bahsedilebilir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre çocukların en çok izledikleri çizgi filmler olarak belirlenen *Keloğlan, Pepee, Afacan ve 7 Kafadar ve Jibber ve Jabber*de bölüm başına düşen ortalama bilimsel ifade sayısı 4,73 ile 2,4 arasında değişmektedir. Bu değerlerin oldukça düşük olması çocuklarımıza hayata ilişkin temel bilimsel olgu ve kavramları kullanarak tanıtmada çizgi filmlerin yeterli olmadığını göstermektedir. Hayatımızda sıklıkla karşılaştığımız pek çok bilimsel ifade ve kavrama çizgi filmlerde bolca yer verilmek suretiyle çocukları erken yaşta bilim ile tanışması sağlanabilir. Bazı çizgi filmlerin bazı bölümlerinde daha çok bilimsel ifadeler yer almasına rağmen bazı bölümlerinde ise hiç bulunmamaktadır. Bazı çizgi filmlerde ise neredeyse her bölümde az da olsa bilimsel ifade geçmektedir. Çocukların erken yaşta bilime aşına olmaları ve bilimin yaşamımızın her yerinde var olduğunu gösterebilmek için çizgi filmlerde uygun sahne oldukça ve mümkünse her bölümde bilimsel olgu ve kavramlara yeterince yer verilmelidir.

Yapılan analizlerde çizgi filmlerde geçen bilimsel kavramların *teleskop, güneş enerjisi, gazlar, karışımlar, beher, tüp, asit, beş duyu organı, besinler, mikroplar, canlılar, uzay, uzay gemisi, gezegenler, dolunay, roket* ile sınırlı kaldığı tespit edilmiştir. Örneklemedeki çizgi filmlerde geçen bilimsel kavram çeşidinin bu denli az olması da çocuklarımızı temel bazı bilimsel kavramlarla tanıştırmamızda

çizgi filmlerin yetersiz kaldığını göstermektedir. Çizgi filmlerin çocuklar için bir eğitim aracı olduğu düşünülürse (Artz, 2014; Cowie & Jennifer, 2017; Rai, Waskel, Sakalle, Dixit & Mahore, 2017; Soydan, Alakoç & Azak, 2017) ve bu araştırmaların sonuçlarından hareket edilirse çocuklar tarafından en çok izlenen çizgi filmlerin içeriğinin çocukların bilimsel kavramlarla tanışmasında oldukça yetersiz kaldığı söylenebilir. Oysaki okul öncesi dönemde çocuklara *mknatıslar, kalıtım, gözle göremediğimiz canlılar, volkan patlamaları, pil, hava olayları, sağlık, besinler, uzay gibi* birçok bilimsel kavram öğretilmektedir (Günşen, 2015; Nguanjairak, Duangsong, Patcharanuchat, Muangsom & Bradsha, 2017; Setten, & Cornwell, 2017; Teske, Clausen, Gray, Smith, Al Subia, Szabo & Rule, 2017). Bu da çizgi filmlerden bilim eğitimi açısından fırsat eğitimi olarak yeterince yararlanamadığımızı göstermektedir.

Ayrıca en çok izlenen çizgi filmlerden örnekleme alınan bölümler izlendiğinde bilimsel bir içeriğin verilmesinin mümkün olabileceği pek çok sahne olduğu tespit edilmiştir. Bu sahneler için uygun bilimsel içerik önerilerinde bulunulmuştur. Bu tür önerilerin çizgi filmler hazırlanırken senaryo yazarları tarafından dikkate alınması gerektiği ve uygun sahnelerde bilimsel içeriği ön plana çıkarmaları gerektiği söylenebilir. Alan yazında çizgi filmlerin sahne sahne izlenerek analiz edilmesinin zor olacağı görüşünün (Özer, 2015) aksine bu araştırma, çizgi filmlerden örneklem alınmak suretiyle sahne sahne izlenip analiz edilebileceğini de göstermektedir.

Bu araştırmada ortaya konan sonuçlar doğrultusunda okul öncesi dönem çocuklarına yönelik yayımlanan çizgi filmlerin içeriğinin hazırlanmasında çizgi film yapımcılarının ve senaryo yazarlarının üniversitelerden bilimsel içerik anlamında akademik destek almaları önerilmektedir. Ayrıca farklı yaşlardaki çocukların da izledikleri çizgi filmlerin bilimsel içerik açısından analizlenmesi suretiyle benzer araştırmaların yapılması geleceğin bilim insanlarının yetiştirilmesi için erken yaşta verilecek informal bilim eğitime katkı sağlayacaktır.

5. KAYNAKLAR

- Abdüsselam, Z. (2013). *Çizgi filmlerin Fen öğretimine etkisi: Kuvveti Keşfedelim örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, İlköğretim Anabilim Dalı, Trabzon.
- Aktaş Arnas, Y. (2002). Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitiminin Amaçları. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 6(7), 1-6.
- Akıncı, A. (2013). *Okul öncesi döneme yönelik hazırlanan çizgi filmlerde değerlerin sunumu: TRT Çocuk kanalı örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara.
- Alicenap, Ç. (2012). *Japon çizgi film (anime) sanatı, hayao miyazaki çözümlemesi ve Türkiye örneği*. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Alisinanoğlu, F., Özbey, S., & Kahveci, G. (2007). *Okul öncesinde fen eğitimi*. Ankara: Nobel Kitabevi.
- Aral, N., Kandır, A., & Can Yaşar, M. (2000). *Okul öncesi eğitim ve anasınıfı programları*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Arslan, P. (2016). *Çizgi filmlerde lider özelliklerinin eğitimdeki yeri*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İşletme Anabilim Dalı, İstanbul.
- Aşçı, E. (2006). *Televizyondaki çizgi ve animasyon karakterlerin farklı yerleşim yerlerinde yaşayan çocukların tüketici davranışlarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ev Ekonomisi Anabilim Dalı, Ankara.
- Artz, L. (2014). Animating hierarchy: Disney and the globalization of capitalism. *Global media journal*, 1(1).
- Ayan, S. (2016). *Çizgi filmlerin söz varlığı üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bilis, P. Özgökbek. (2011). *Çizgi filmlerde temsil edilen toplumsal değerler sistemi*. Doktora tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Radyo Televizyon Anabilim Dalı. İstanbul.
- Dalacosta, K., Paparrigopoulou-Kamariotaki, M., Palyvos, J. A. & Spyrellis, N. (2009). Multimedia application with animated cartoons for teaching science in elementary education. *Computer & Education*, 52, 741-748.
- Dierking, L. D., Falk, J. H., Rennie, L., Anderson, D., & Ellenbogen, K. (2003). Policy statement of the “informal science education” ad hoc committee. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(2), 108-111.
- Can, A. (1995). *Okul öncesi çocuklara yönelik televizyon programları içinde çizgi filmlerin çocukların gelişimine ve iletişimine etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Radyo Televizyon Anabilim Dalı, İstanbul.
- Cowie, H., & Jennifer, D. (2017). Participatory Methods in Research with Children: The Scripted Cartoons Narrative of Bullying (SCAN) Drawings Method. *Applied Qualitative Research in Psychology*, 101-114.
- Erdoğan, İ. & Korkmaz, A. (1994). *Popüler kültür ve iletişim*. Ankara: Ümit Yayınları.

- Güler, D. (1989). Çocuk TV ve Çizgi Film, *Açık Öğretim Fakültesi İletişim Bilimleri Dergisi*, 5, 163-179.
- Güneş, V. (2010). *Çizgi film karakterlerinin çocukların satın alma davranışı üzerine etkileri*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Günşen, G. (2015). *Yapılandırıcı yaklaşıma dayalı bilim öğretiminin 5 yaş çocukları üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Kılınc, F. (2013). *Çizgi filmlerdeki temel sosyal değerler: Pepee ve Pocoyo örneği*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Radyo Televizyon ve Sinema Anabilim Dalı, İstanbul.
- Lannes, D., Flavoni, L. & De Meis, L. (1998). The concept of science among children of different ages and cultures. *Biochemical Education* 26, 199-204.
- Newton, D. P. & Newton, L. D. (1992). Young children's perceptions of science and scientist. *International Journal of Science Education* 14(3), 331-348.
- Nguanjairak, R., Duangsong, R., Patcharanuchat, P., Muangsom, N., & Bradshaw, P. (2017). Effectiveness of multimodal dental health education with animated cartoons for improving knowledge, attitudes, oral hygiene practices and reducing dental plaque in 7-9 year-old children in Khon Kaen Province. *Journal of Public Health and Development*, 14(3), 69-82.
- Özer, Ö. (2015). *İki bin sonrası sinemalarda gösterilen çizgi filmlerin okul öncesinde kazandırılması gereken değerler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Rai, S., Waskel, B., Sakalle, S., Dixit, S., & Mahore, R. (2017). Effects of cartoon programs on behavioural, habitual and communicative changes in children. *International Journal of Community Medicine and Public Health*, 3(6), 1375-1378.
- Sansarcı, E. (2014). *Erişkinler için yapılan çizgi filmlerin günlük hayattaki işlevleri Simpsonlar isimli çizgi film üzerinden içerik analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Grafik Tasarımı Ana Sanat Dalı, İstanbul.
- Senemoğlu, N. (2013). *Bilişsel gelişim kuramları, gelişim, öğrenme ve öğretim*. (23. Baskı). Ankara: Yargı Yayıncılık.
- Setten, E., & Cornwell, T. B. (2017). Princesses & Cupcakes: How Food Is Portrayed in Cartoons And It's Impact On Consumption. In *Robert Mittelstaedt Doctoral Symposium*, 279-292.
- Sevim, Z. (2013). *Çizgi filmlerin değerler eğitimi bakımından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Uşak.
- Soydan, S. B., Alakoç Pirpir, D., & Azak, H. (2017). Aggressive behaviours of 48-to 66-month-old children: predictive power of teacher-student relationship, cartoon preferences and mother's attitude. *Early Child Development and Care*, 187(8), 1244-1258.

- Teske, J., Clausen, C. K., Gray, P., Smith, L. L., Al Subia, S., Szabo, M. R. & Rule, A. C. (2017). Creativity of third graders' leadership cartoons: Comparison of mood-enhanced to neutral conditions. *Thinking Skills and Creativity*, 23, 217-226.
- Güler, A. (2013). Soyutun somutlaştırılması: Çizgi filmlerin kültürel işlevleri. I. *Çocuk ve Medya Kongresi Bildirile Kitabı*, Cilt 1, 207-216.
- İlhan, V., & Çetinkaya, Ç. (2013). İlkokul öğrencilerinin tematik çocuk kanallarındaki çizgi filmleri izleme alışkanlıkları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 317-326. ISSN: 2146-9199.
- Ünlüsoy, A. (2007). *The spiderman phenomenon" young children's understanding of cartoon superheroes*. Master's dissertation, Middle East Technical University, Department of Early Childhood Education, Ankara.
- Ünver, T. (2002). *Bir popüler kültür ürünü: Çizgi film Pokemon*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Radyo Televizyon ve Sinema Anabilim Dalı, Ankara.
- Yağlı, A. (2013). Çocuğun eğitiminde ve sosyal gelişiminde çizgi filmlerin rolü: Caillou ve Pepee örneği. *International Prediodical For The Language, Literatuare and History of Turkish*, 8(10), 707-719.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Qualitative research methods in social sciences*. Ankara: Seçkin Publishing.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Pre-school period According to Piaget, despite the fact that children can not think abstractly before the transaction, children can use communication tools such as television and computer to embody the concepts abstract in this period. Children learn many concrete or abstract concepts from these communication tools, especially through cartoons. For this reason, carefully prepared cartoons play an important role in children's cognitive development. Cartoons convey many messages and concepts to children with pictures and symbols. For this reason, many scientific concepts can also be transmitted to children through cartoons, so that even in the pre-school period, children can be provided with an informed basis. Even the most abstract scientific concepts for children are presented to children through cartoons, and the successes of children are significantly elevated. Similarly, other studies have shown that cartoons have an important influence on children in the formation of images of scientists and scientists. For this reason, it is important to determine whether children's expressions containing scientific concepts are included in the cartoons they watch, to determine what kind of concepts are passed in case of taking place and to make suggestions of scientific content that may be given in accordance with the cartoon scene.

Method

In this research, it is aimed to determine the most popular cartoons of pre-school children (3-5 years of age), to remove the scientific concepts used in these cartoons and to suggest scientific content for appropriate scenes in these cartoons .For this, researchers asked 205 pre-school children in 4 different kindergartens in Edirne province individually and the cartoons they watched most were determined.To obtain the data, both researchers watched cartoons independently of each other.All the scientific expressions in the following sections were determined and content analysis and descriptive analysis were done by determining the scientific concepts in these expressions.It was found that there was a consistency of 95% among the researchers in this process. Cartoons were also followed and analyzed for the second time in order to give scientific content suggestions that might be appropriate for cartoon scenes.

Results and Discussion

It has been determined that the most watched cartoons of children are *Keloğlan, Pepee, Afacanve7 Kafadar, JibberveJabber*. It has been found that the numbers of scientific expression and scientific concept in the cartoons studied are very low. When sampled cartoons are analyzed in terms of scientific concepts, the telescope related to physics, solar energy, sound, shadow, power; Chemical gas, mixture, beaker, tube; Acid, air, cold-hot; It has been determined that the concepts of space, planet, full moon, rocket, world related to biology related microbe, plant, animal, five sense organs, taste, smell, energy, cold, world and the world.It was

seen that some of the scenes were suitable for watching the most-watched cartoons of children in order to determine the scenes that could be suitable for giving scientific concepts. According to this, there are totally 14 scenes that can be suggested in 11 sections of Keloğlan cartoons, 18 scenes which can be suggested in 30 sections in Pepee cartoon, 2 scenes which can be suggested in 2 sections in Jibber and Jabber cartoons, 1 scene which can be suggested in 9 sections in Afacan ve 7 Kafadar cartoons. According to the findings obtained from this study, the average number of scientific expressions per *Keloğlan*, *Pepee*, *Afacan ve 7 Kafadar* and *Jibber ve Jabber* which are determined as the cartoon films most watched by children varies between 4.73 and 2.4. Although some of the cartoons have more scientific expressions in some parts, some have not. In order to show that children are familiar with early life and that science exists everywhere in our lives, cartoons should have adequate scenery and plenty of scientific facts and concepts in every department where possible. It is suggested that cartoon producers and screenwriters should receive academic support from the universities in terms of scientific content in the preparation of the contents of cartoon films published for preschool children in the direction of the results of this research. In addition, by analyzing cartoons that are seen by children of different ages in terms of scientific content, similar researches will contribute to the education of informal science at early ages to educate future scientists.



An Analysis of Pre-service Primary Teachers' Drawings of the Digestive System¹

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sindirim Sistemi Çizimlerinin İncelenmesi

Yılmaz ÇAKICI²

Abstract: This study explores pre-service primary teachers' drawings of the digestive system. The research data was collected through the use of drawing method with 102 third grade pre-service primary teachers studying in the Faculty of Education at Trakya University during 2016-2017 academic year. The findings revealed that primary teacher candidates' drawings of the digestive system were quite far from the scientifically acceptable ones. A small percentage of students (12.7%) produced a relatively scientific representation of the digestive system, including all the digestive organs. Although a great majority of the students depicted the mouth, gullet, stomach and intestines in their drawings of the digestive organs, they mostly omitted the pharynx, liver and pancreas. They commonly had lack of knowledge about the digestive system organs, and size of them in the human body. These results also reveal that, in teaching and learning process, drawings are an important tool in revealing knowledge shortages or misconceptions, and may be used more commonly in improving students understanding of some scientific phenomena.

Keywords: Drawings, digestive system, science education, pre-service classroom teachers.

Öz: Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının sindirim sistemi çizimlerini incelemektir. Araştırma verileri, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim gören 102 üçüncü sınıf öğrencisine uygulanan çizimlerle toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının sindirim sistemi çizimleri bilimsel olarak kabul edilebilirlik seviyesinden oldukça uzaktır. Öğretmen adaylarının küçük bir yüzdesi (%12.7) tüm sindirim organlarını belirterek nispeten doğru olarak sindirim sistemini çizebilmişlerdir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu ağız, yemek borusu, mide, ince ve kalın bağırsakları sindirim sistemi çizimlerinde

¹ A brief summary of this study was presented in *World Conference on Science and Technology Education-World STE*, 1-5 November 2016, Antalya-Turkey..

² Assoc. Prof. Trakya University Faculty of Education, e-mail:yilmazcakici@trakya.edu.tr

gösterirken, yutak, karaciğer ve pankreas ise çoğunlukla çizimlerinde yer almamıştır. Genel olarak öğretmen adaylarının sindirim sisteminin hangi organlardan oluştuğu ve sindirim sistemi organlarının büyüklüğü ile ilgili olarak yanlış bilgiye sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar, aynı zamanda çizimlerin eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin eksiklerini ve kavram yanlışlarını ortaya çıkarmada önemli bir araç olduğunu ortaya koymakta ve çizimlerin öğrencilerin bilimsel kavramlarla ilgili anlamalarını geliştirmede daha yaygın olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Anahtar sözcükler: Çizimler, sindirim sistemi, fen eğitimi, sınıf öğretmeni adayları.

1. INTRODUCTION

Since 1980, the alternative conceptions that students hold about several scientific phenomena are accepted as one of the important factors which prevent them to have a sound understanding of science topics. Aiming to enhance meaningful learning, many researchers have sought to identify students' ideas about several scientific concepts. Research results in this area have caused reform efforts in science education which have focused on the need for students to understand science conceptually rather than learning a lot of scientific facts (American Association for Advancement of Science [AAAS], 1993; Osborne, 1994). This means, not only knowing the ideas of science but also the relationships between them, and ways to use these ideas to explain other natural phenomena or to apply them to the similar events (National Research Council [NRC], 1996). On the other hand, research literature reveals that this aim is not always being met as many students lack scientific understanding of even basic science concepts (Richardson, 1997; Weiss, 1994).

Despite some studies in several countries, there are still basic areas, in which only a very limited number of studies have explored preservice primary teachers' ideas of the digestive system. In the literature, several studies investigated students' and teachers' views of the digestive system. To explore children's ideas about digestion in the SPACE Project (1987-1990), Osborne, Wadsworth and Black (1992) gave them an outline of the body to show what happened to food in their body. In their drawings, many children were not aware of the correct size and location of the digestive organs. Some children did not show any physical connection between the mouth and the stomach. They tended to show stomach in the center of the abdomen, with no illustration of intestines.

Teixeira (2000) explored Brazilian children's (four to ten years old) conceptions of the structure and function of the human digestive system by using drawing and interview methods. They tended to represent the digestive system as a tube beginning from the mouth and ending in the abdominal area. Furthermore,

this tube had separate divisions that means distinct organs have a different function during the digestion of food. They also commonly illustrated the stomach lower than its actual location and larger than its actual size.

Dempster and Stears (2014) reported seven-year-old South African children's understanding of their internal body systems. Their study was based on the premise that children commonly obtain their scientific knowledge through personal experience in the environment. They used drawings to identify children's knowledge of internal body systems, by giving an A3 sheet of paper which had two outlines of a human body. Research results showed that children were tended to draw individual organs, but were unable to illustrate relationships between them. Boys were better able to represent what they thought was inside their bodies than girls. The digestive system was one of the most commonly drawn organ systems. It might be due to that children often experience hunger, food, eating and other body functions closely related to the digestive system. They also found that most of the knowledge children hold about their internal body organs seems to be obtained by informal means, outside the school.

Sasmaz Oren and Ormanci (2014) investigated 95 science teacher candidates' ideas about the digestive system by using the drawing method. They found that the biggest deficiency in the student teachers' drawings was the disconnection among digestive system organs. Furthermore, the students showed lack of knowledge about the location and shape of the digestive organs.

Similarly, Cardak (2015) examined science teacher candidates' understanding of the digestive system. He collected the data from 116 science students by using the drawing method. The research results revealed that students had many misconceptions about the digestive system organs e.g. digestive system organs have no relationships with each other and it is a single open-ended structure which ends in the stomach, and incorrect size and locations.

As in many countries, the digestion topic is one of the core topics in the primary and secondary school syllabus in Turkey. It is also closely related to circulation, respiration, excretion and growth. For his reason, it deserves particular attention in teaching learning process. Although there have been some studies of this nature in the literature with preservice teachers, it is still difficult to find any references to studies with preservice primary teachers.

2. METHOD

Literature reveals that there are many ways to reveal different aspects of a students' understanding of scientific phenomena e.g. interviews (Driver, Guesne, & Tiberghien, 1985), concept maps (Novak & Gowin, 1984), word association tests (Cachapuz & Maskill, 1987). In this study, drawings as the eliciting device

was considered as appropriate to reveal particular aspects of students' understanding of the digestive system (Reiss & Tunnicliffe, 2001). Therefore, the research data was collected through the use of drawing method with 102 third grade pre-service primary teachers (aged 19-23) studying in the Faculty of Education at Trakya University during 2016-2017 academic year.

The pre-service primary students were asked to draw the digestive system on a human outline given on A4 paper during a science teaching course. Drawings do have some important advantages in revealing students' views. We simply told them to feel free to draw about what they thought as their digestive system, and also not to copy from each other. They completed their drawings about 12-15 minutes. All students had studied General Biology course in the first grade and the Science and Technology Laboratory Practices in the second grade. In this study, any gender comparison was not conducted as almost all were female.

The drawings were coded by two persons. The author and an academician independently analyzed all the drawings. When the differences were the case, these were sorted out by negotiating among them. If the digestive organs are mostly in the correct position, they were accepted as correct.

3. FINDINGS

The digestive system (DS) consists of the mouth, pharynx, gullet, stomach, liver, pancreas, small intestine, large intestine and anus. In addition to this, the salivary glands in the mouth, liver and pancreas help the digestion process by means of their digestive juices. Students' drawings helped to reveal their conceptions of the digestive system, and their ideas about the size and location of its components.

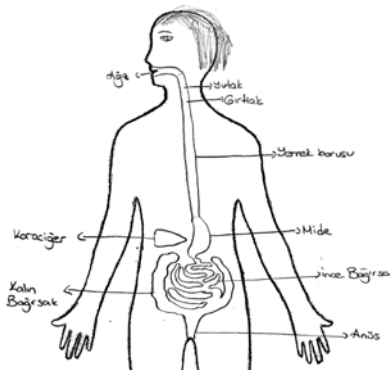


Figure 1. A student's drawing of the DS.

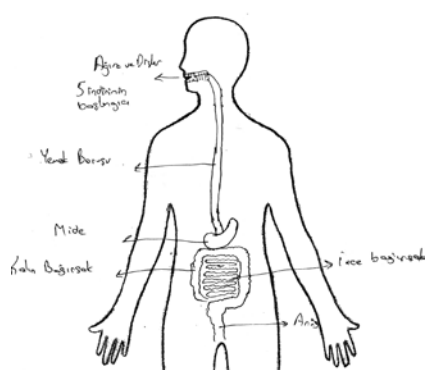


Figure 2. A student's drawing of the DS.

At the beginning, Table 1 below was prepared in order to demonstrate the digestive system illustrated by the students. Many students depicted the digestive system by drawing only some of its organs, showing them in incorrect locations and with incorrect sizes (See Figures above 1 and 2).

Table 1. The organs shown in the students' drawings of the digestive system.

The organs shown in the drawings	Drawn		Not drawn	
	N	%	N	%
Scientific				
Mouth	(82)	80.4	(20)	19.6
Pharynx	(16)	15.7	(86)	84.3
Gullet	(86)	84.3	(16)	15.7
Stomach	(102)	100	-	-
Liver	(22)	21.6	(80)	78.4
Pancreas	(13)	12.7	(89)	87.3
Duodenum	(4)	3.9	(98)	96.1
Small Intestines	(86)	84.3	(16)	15.7
Large Intestines	(86)	84.3	(16)	15.7
Intestines	(13)	12.7	(3)	2.9
Anus	(54)	52.9	(48)	47.1
Non-scientific				
Lungs	(12)	11.8		
Kidneys	(12)	11.8		
Urine bladder	(7)	6.9		
Heart	(6)	5.9		
Gall bladder	(3)	2.9		
Backbone	(1)	1.0		

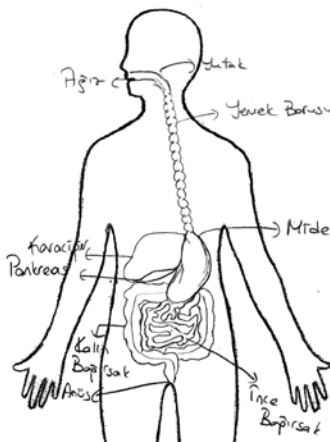


Figure 3. A relatively correct drawing.

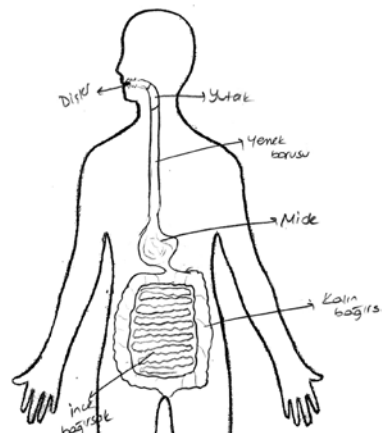


Figure 4. A drawing without liver and pancreas.

A small number of students (12.7%) produced a relatively scientific representation of the digestive system, including all the digestive organs (Figure 3). Although a high percentage of students depicted the mouth, gullet, stomach and intestines in their drawings of the digestive organs, a great majority of them omitted the pharynx, liver and pancreas (Figure 4).

Not surprisingly, all students depicted the stomach in their drawings. Similarly, a great majority of students (84%) illustrated the gullet, small and large intestines in their drawings of the digestive system but mostly located in the wrong places and in a wide variety of sizes and shapes (Figure 5).

Although, four in five of the students showed the mouth as the starting point of the digestive system, nearly 20 percent of the students ignored it in the digestive tract. In addition to this, about half of the students did not show the anus in their drawings (Figure 6). One possible reason is that cultural notions might have had a negative effect, deterring them from pointing this out in a drawing rather than ignoring the egestion process.

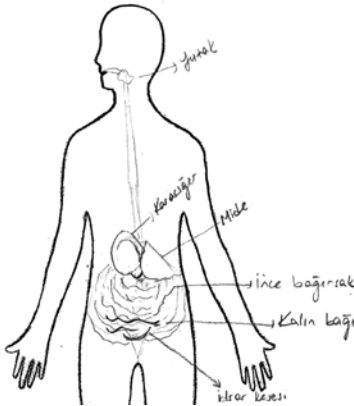


Figure 5. A drawing showing small and large intestines wrongly.

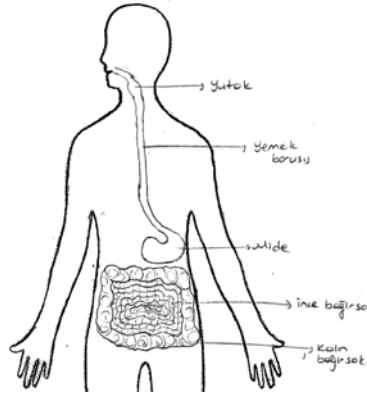


Figure 6. A drawing omitting the anus.

Interestingly, while a great majority of the students (84%) illustrated the gullet in their drawings, only a small minority (15%) drew the pharynx. This might be due to that the gullet is more frequently used in the daily life compared to the pharynx. Although a great majority of students (84%) drew the small and large intestines in their drawings, 12 percent of the students did not show the small and large intestines separately (Figure 7).

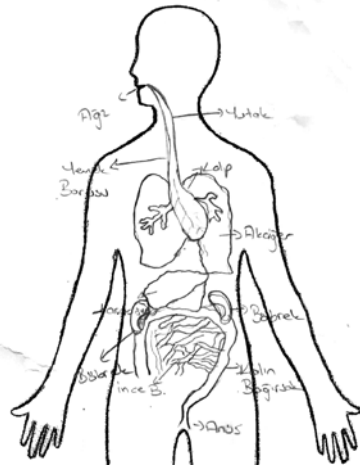
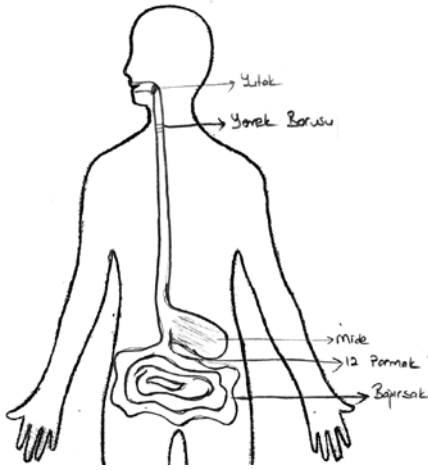


Fig.7. A drawing not separating intestines. Fig. 8. A drawing showing lungs and kidneys.

As seen in Figure 8 above, a small number of students, 11.8 percent, thought that the lungs and kidneys were part of the digestive system. A few students also drew the urine bladder, heart, gall bladder and backbone in their drawings of the digestive system. They appeared to be confused about the digestive organs and the respiratory system.

3.1. Pre-service Primary Students' Conception of the Stomach Location and Size

In order to analyze and interpret students' drawings, the human body cavity was divided into 9 parts as shown in Figure 9. Stomachs placed in cells 1, 2 and 3 on the human body cavity were classified as being too high when compared to the correct location. Similarly, stomachs placed in cells 7, 8 and 9 were classified as being too low, and cells 4, 5 as median line. In relation to the size of the stomach, five criteria were used: as normal, smaller than normal, very much smaller, larger and very much larger.

The criteria used to decide the students' drawings for the correct location and size of the digestive organs were rather liberal. Any placement that is in accordance mostly with the true location and size of the digestive organ was considered correct.

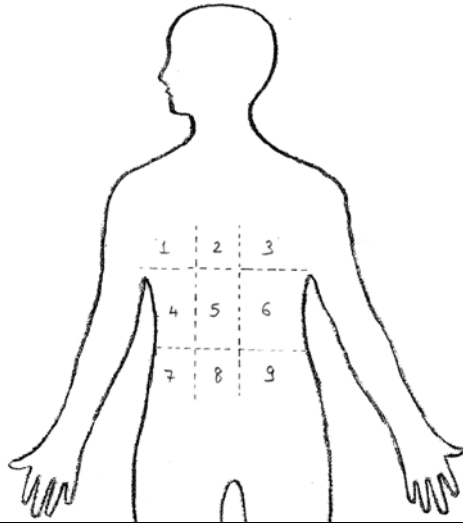


Figure 9. Demonstrates judgement criteria for the stomach location.

Table 2. Pre-service primary teachers' conception of the stomach location.

Students' conception of the stomach location	N	%
Scientific	(25)	24.5
Mostly the area encompassed by the stomach (cell 6)	(25)	24.5
Non-scientific	(77)	75.5
Median line	(55)	53.9
The area the stomach and liver overlap (cell 5)	(51)	50.0
To the left of the actual position (cell 4)	(4)	3.9
Too high	(17)	16.7
Over the liver (cell 1)	(-)	-
On the median line of body (cell 2)	(14)	13.7
Above the correct place of the stomach (cell 3)	(3)	2.9
Too low	(5)	4.9
Below the liver (cell 7)	(-)	-
On the median line of body (cell 8)	(3)	2.9
Below the stomach (cell 9)	(2)	1.9
Total showing stomach	102	

As seen from Table 2, teacher candidates generally located the stomach in different parts of the abdominal and chest cavity, rather than in its actual place.

Only about 25 percent of pre-service primary teachers encircled the area encompassed by the stomach accurately and located it in its actual place. Over half of the students (53.9%) located the stomach on the median line of body. Half of the students showed the stomach in the middle of abdominal cavity, where the area the stomach and liver overlap, as seen Figure 10. In addition, nearly 17 percent of them tended to place the stomach too high as seen in Figures 11. A small number of them illustrated the stomach too low.

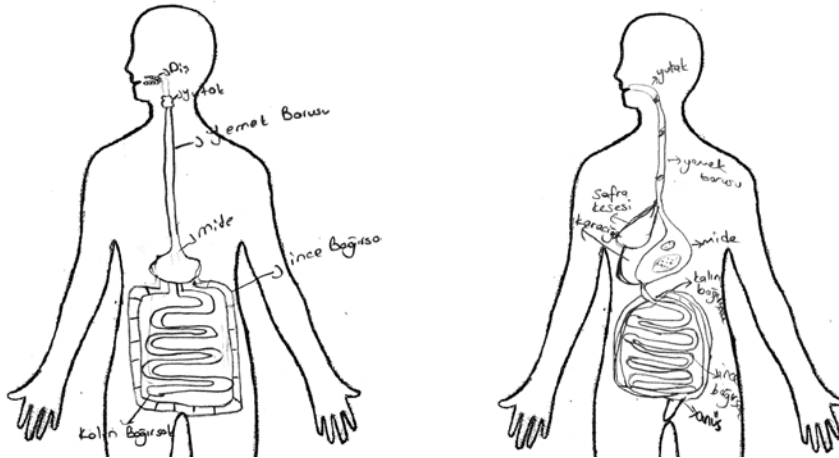


Fig.10. Drawing showing the stomach in the middle. Fig.11. Showing the stomach too high.

Table 3. Pre-service primary teachers' conception of the stomach size.

The stomach size	N	%
Scientific	(38)	37.3
Normal size	(38)	37.3
Non-scientific	(64)	62.7
Too small	47	46.1
Smaller than normal	(35)	34.3
Very much smaller	(12)	11.8
Too large	17	16.7
Larger than normal	(13)	12.7
Very much larger	(4)	3.9
Total showing stomach	102	

As seen from Table 3 above, 37.3 percent of students drew the stomach close to its normal size. Nearly half of the students tended to draw the stomach smaller or very much smaller than normal size, as shown in Figure 12. A small minority of the students, 16.7 percent drew the stomach larger than normal or very much larger (Figure 13).

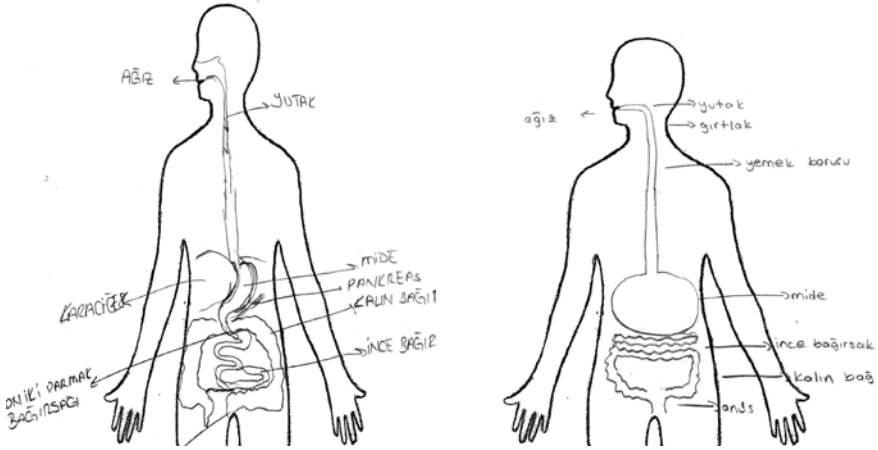


Fig12. Drawing showing the stomach smaller. Fig13. Drawing showing the stomach larger.

3.2. Liver

The liver aids the digestion of fats by its secretions into the duodenum. Although the liver is a relatively big and vital digestive organ, it is too rarely shown by the students in their drawings, as was the case in the study conducted by Cerrah Özsevgeç (2007). Possible reason for this situation might be that students are less well informed about the liver in terms of its function, location and size when compared with other digestive organs such as the mouth, stomach and intestines. Therefore, they do not relate the liver with the digestive organs. About one in five of the students, 21.6 percent, showed the liver as a part of the digestive system. Of these, some located the liver too high, and tended to think of it as smaller than it really is.

3.3. Pancreas

A very small number of students (12.7%) drew the pancreas in their drawings. They mostly located it correctly between the stomach and intestines. However, although they recognized that the pancreas was a part of the digestive system and knew its relative location in the body, there was great variety in their representations of its size and shape.

4. DISCUSSION and CONCLUSION

In this study, we explored pre-service primary teachers' drawing of the digestive system. In general, many educational sources emphasize that the digestive system consists of the mouth, pharynx, gullet, stomach, liver, pancreas, small intestine, large intestine and anus. The salivary glands in the mouth, liver and pancreas contributes to the digestion process through their digestive juices.

Pre-service primary students' drawings revealed their conceptions of the digestive system, and in particular, their ideas about the size and location of the digestive organs. A great majority of them could not illustrate the digestive system sufficiently. Many students' drawings demonstrated their lack of understanding about the digestive system. These findings were in accordance with the studies conducted by Sasmaz Oren and Ormanci (2014) and Cardak (2015) with science teacher candidates about the digestive system.

In this study, not surprisingly, all preservice primary students have shown the stomach in their drawing of the digestive system. However, it was represented in a variety of ways, but most commonly as a small round figure in the center or higher than its actual position. The research literature about the digestive organs support the views of Gellert (1962) who emphasizes that the organs whose existence and function are often mentioned, may be thought of as larger than organs whose existence and function are not well known. However, in this study, pre-service primary teachers tended to draw the stomach and liver smaller than they are really. Furthermore, the students also were not aware of the actual shape of the stomach. They tended to draw the stomach as a roundish figure, rather than depicting its actual shape. This point needs to be carefully emphasized during the teaching-learning process in the classroom.

Although a great majority of students have shown the mouth, gullet and intestines in their drawings of the digestive system, only a small minority of them illustrated the pharynx, liver, pancreas and duodenum. In particular, students tended to exclude the pancreas from the digestive system. Almost half of the students also ignored the anus in their drawings. These digestive organs should be openly stressed in teaching process as a part of the digestive system.

In essence, preservice primary teachers' drawings reveal that the knowledge they have about the digestive organs includes many misconceptions, and seems to be still based on informal experiences obtained personally or socially rather than formal information gained in the classroom through the long school years.

Teacher candidates should be aware of that, as Dempster and Stears (2014) emphasized, drawings is an effective tool for accessing students' knowledge and ideas obtained through several experiences in environment.

Teachers may use this valuable knowledge from a constructivist perspective to help students remove their misconceptions and enhance their understanding (Driver, Squires, Rushworth, & Wood-Robinson, 1994). It is also worth noting that in this study, students' drawings belong to only one undergraduate department so that the findings may not generalize to the whole preservice primary teachers. However, it means that drawings as a teaching technique deserves more attention in science courses in teacher education programs. It is also clear that knowledge of students' digestive organs is essential for effective planning of curricula and teaching-learning methods in the classroom.

5. REFERENCES

- American Association for Advancement of Science [AAAS] (1993). Benchmarks for science literacy. New York: Oxford University Press.
- Cachapuz, A. F. C. & Maskill, R. (1987). Detecting changes with learning in the organization of knowledge: use of word association tests to follow the learning of collision theory. *International Journal of Science Education*, 9, 491-504.
- Cardak, O. (2015) Student science teachers' ideas of the digestive system. *Journal of Education and Training Studies*, 3(5), 127-133.
- Cerrah Özsevgeç, L. (2007). What do Turkish students at different ages know about their internal body parts both visually and verbally. *Journal of Turkish Science Education*, 4(2), 31-44.
- Dempster, E. R. & Stears, M. (2014). An analysis of children's drawings of what they think is inside their bodies: A South African regional study. *Journal of Biological Education*, 48(2), 71-79.
- Driver, R. & Guesne, E. & Tiberghien, A. (1985). Children's ideas in science. Milton Keynes: Open University Press.
- Driver, R. & Squires, A. & Rushworth, P., & Wood-Robinson V. (1994). Making Sense of Secondary Science, research into children's ideas. London and New York: Routledge.
- Gellert, E. (1962). Children's conceptions of the content and functions of the human body. *Genetic Psychology Monographs*, 65, 293-405.
- National Research Council (1996). National science education standards. Washington: National Academy Press.
- Novak J. D. & Gowin D. B. (1984). Learning how to learn. New York: Cambridge University Press.
- Osborne, J. & Wadsworth, P., & Black, P. (1992). The Science processes and concept exploration (SPACE) research report: Processes of life. Liverpool: Liverpool University Press.
- Osborne, J. (1994). Young Children's Understanding of Science in 4 Domains and Its Development Through A Constructivist Approach to Teaching. Ph.D Thesis. London University. London.
- Reiss, M. J. & Tunnicliffe, S. D. (2001). Students' understandings of human organs and organ systems. *Research in Science Education*, 31, 383-399.
- Richardson, V. (Ed.) (1997). Constructivist Teacher Education. Building a World of New Understandings. London: The Falmer Press.

- Sasmaz-Oren, F. & Ormanci, U. (2014). Exploring pre-service teachers' ideas about the digestive system by using the drawing method. *Journal of Baltic Science Education*, 13 (3), 316-326.
- Teixeira, F. M. (2000) What happens to the food we eat? Children's conceptions of the structure and function of the digestive system. *International Journal of Science Education*, 22 (5), 507-520.
- Weiss, I. (1994). National survey of science and mathematics education. Research Triangle Park: Centre for Educational Research and Evaluation.

UZUN ÖZ

Giriş

1980'li yıllardan beri öğrencilerin çeşitli fen kavramları ile ilgili mevcut düşünceleri ya da kavram yanlışları, onların bu kavramları anlamlı olarak öğrenmelerini engelleyen en önemli faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle pek çok araştırmacı, ezbere öğrenme yerine anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi geliştirmek için fen kavramları ile ilgili öğrencilerin mevcut düşüncelerini ortaya çıkarmaya yönelik çalışmalar yapmışlardır. Kavram yanlışları alanındaki araştırma sonuçları öğrencilerin çok fazla bilgi yerine temel fen kavramlarını anlamlı olarak öğrenmeleri gerektiğini ortaya koymuş ve fen eğitimi alanındaki reform hareketleri bu hususa odaklanmıştır. Anlamlı öğrenme kavramları tek başına bilmeyi değil, kavramlar arasındaki ilişkiyi ve kavramları benzer durumlarda uygulamayı gerektirmektedir. Ancak, pek çok araştırma eğitim öğretim sürecinde durumun böyle olmadığını, öğrencilerin en temel fen kavramlarıyla ilgili kavram yanlışlarına sahip olarak mezun olduklarını göstermektedir.

Çocukların ve öğrencilerin sindirim sistemi ile ilgili kavram yanlışları konusunda çeşitli ülkelerde araştırmalar yapılmasına rağmen sınıf öğretmeni adayları ile ilgili literatürde bir çalışmaya rastlamak zordur. 1987-1990 yılları arasında İngiltere'de yürütülen SPACE Projesi'nde araştırmacılar öğrencilere bir insan vücudu taslağı vererek bunun üzerine yedikleri besinlerin vücutlarında ne olduğunu düşünerek çizmelerini istemişlerdir. Proje sonunda, pek çok çocuğun sindirim sistemi organlarının boyutu ve yerleşimi konusunda kavram yanlışlarına sahip olduğu ve başta ağız ile mide arasında olmak üzere sindirim sistemi organları arasında bağlantı yapmadıklarını belirlemişlerdir. Ayrıca, çocukların yaygın olarak mideyi karın boşluğunun ortasında ve olduğundan daha büyük olarak gösterme eğiliminde oldukları ortaya çıkmıştır. Benzer bir çalışmada, Teixeira (2000) Brezilya'da 4-10 yaş arasındaki çocukların sindirim sistemi ile ilgili düşüncelerini araştırmış ve benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Çocukların genel olarak mideyi karın boşluğunun ortasında ve biraz aşağısında ve ayrıca daha büyük çizme eğiliminde oldukları belirlenmiştir.

Ülkemizde Sasmaz Oren and Ormanci (2014) ve Çardak (2015) fen bilgisi öğretmen adaylarının sindirim sistemi ile ilgili düşüncelerini çizim

teknîğinden yararlanarak ortaya koymaya çalışmışlardır. Fen bilgisi öğretmen adayları, genel olarak sindirim sistemi organları arasında bağlantı yapmamışlar ve organların boyutu ve vücut boşluğundaki yerleşimi konusunda çeşitli kavram yanlışlarına sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, fen eğitiminde anlamlı öğrenmeyi güçlendirmek için çizimlerin önemine dikkat çekmişlerdir.

Sindirim sistemi; dolaşım, solunum, boşaltım ve büyüme ile yakından ilişkili olduğu için pek çok ülkede ilkökul ve ortaokuldaki fen bilgisi derslerinin en önemli konularından bir tanesini oluşturmaktadır. Bu nedenle, sindirim konusu eğitim öğretim sürecinde özel bir ilgiyi hak etmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının sindirim sistemi organları ile ilgili çizimlerini inceleyerek onların sindirim sistemi organları ile ilgili yanlışlarını ya da kavram yanlışlarını ortaya çıkarmaktır.

Yöntem

Kavram yanlışları alanındaki alanyazın incelendiğinde öğrencilerin kavram yanlışlarını ortaya çıkarmak için görüşme, kelime ilikilendirme, kavram haritaları gibi çeşitli teknikler ve yaklaşımlar kullanıldığı görülmektedir. Bu araştırmada öğretmen adaylarının, sindirim sistemi organları ve organların vücut boşluğundaki yeri ve boyutu konusunda düşüncelerini ortaya çıkarmak amaçlandığından veri toplama aracı olarak çizimler kullanılmıştır.

Araştırma verileri, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde üçüncü sınıfta okuyan 102 sınıf öğretmenliği öğrencisine uygulanan çizimlerle toplanmıştır. Öğretmen adaylarına üzerinde bir insan vücudu taslağı bulunan A4 kağıdı verilmiş ve bunun üzerine sindirim sistemi organlarını çizmeleri istenmiştir. Öğrencilere herhangi bir zaman kısıtlaması veya değerlendirme söz konusu olmadığı ve düşündükleri şekilde rahatça çizimlerini yapmaları tavsiye edilmiştir. Öğrenciler 12-15 dakika içerisinde çizimlerini tamamlamışlardır. Öğrencilerin çizimleri yazar ve bir akademisyen tarafından bağımsız olarak kodlanmış ve daha sonra farklılıklar görüşülerek giderilmeye çalışılmıştır. Ayrıca, mide gibi organların yerleşiminde toleranslı yaklaşım, eğer belirtilen organ büyük oranda doğru yerde yer alıyorsa doğru olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Sindirim sistemi ağız, yutak, yemek borusu, mide, karaciğer, pankreas, ince ve kalın bağırsak ve anüsten oluşmaktadır. Ayrıca, ağız, karaciğer ve pankreastaki salgı bezleri çeşitli enzimler salgılayarak besinlerin sindirimine yardımcı olmaktadır. Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının sindirim sistemi çizimleri bilimsel olarak kabul edilebilirlik seviyesinden oldukça uzaktır. Öğretmen adaylarının küçük bir yüzdesi (%12.7) tüm sindirim organlarını belirterek nispeten doğru olarak sindirim sistemini çizebilmişlerdir.

Tüm öğretmen adayları beklenildiği şekilde mideyi çizimlerinde göstermişlerdir. Ancak, mide daha çok karın boşluğunun üst kısmında, ortada ve olduğundan biraz daha küçük olarak belirtilmiştir. Literatürde öğrenciler mideyi olduğundan daha büyük çizme eğilimindeyken bu çalışmada öğretmen adaylarının daha küçük çizdikleri görülmüştür. Ayrıca, mide kendi doğal şekli yerine daha çok yuvarlak olarak çizilmiştir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu ağız, yemek borusu ve bağırsakları sindirim sistemi çizimlerinde gösterirken, yutak, karaciğer ve pankreas ise çoğunlukla çizimlerinde yer almamıştır. Bu araştırmanın sonuçları, Sasmaz Oren ve Ormancı (2014) ile Cardak (2015) tarafından fen bilgisi öğretmen adayları ile yapılan çalışmaların sonuçlarıyla büyük oranda benzerlik göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Genel olarak öğretmen adaylarının sindirim sisteminin hangi organlardan oluştuğu ve sindirim sistemi organlarının büyüklüğü ve yerleşimi ile ilgili olarak yanlış bilgiye sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar, aynı zamanda çizimlerin eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin eksiklerini ve kavram yanlışlarını ortaya çıkarmada önemli bir araç olduğunu ortaya koymakta ve çizimlerin öğrencilerin bilimsel kavramlarla ilgili anlamalarını geliştirmede daha yaygın olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Dempster ve Stears (2014)'ın vurguladığı gibi, öğretmen adayları çizimlerin öğrencilerin kavram yanlışlarını belirlemede ve eksiklerini gidermede önemli bir araç olduğunun farkında olmalıydılar. Öğretmenler çizimler yoluyla elde ettikleri bilgileri yapılandırmacı yalaşıma göre değerlendirerek öğrencilerin kavram yanlışlarını düzeltmeye çalışmalıydılar. Ayrıca, bir öğretim tekniği olarak çizimlere, öğretmen yetiştirme programlarında daha fazla yer verilmelidir.

Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yazım Kuralları

Genel İlkeler

Makale önerileri sisteme yüklendikten sonra editör ekibince ön incelemeden geçirilerek alan editörlerine yönlendirilir. Alan editörleri hakem sürecini başlatmadan önce şu ölçütleri göz önünde bulundurarak ön değerlendirme yaparlar:

Derleme makale; başlığın yazının içeriğine uygunluğu, öz ve abstract'ın uygunluğu, makale konusunun bilimsel açıdan güncelliği, kuramsal açıdan alana, uygulayıcılara ve topluma katkısı, Türkçe ve yabancı alanyazını yansıtma yeterliği, kullanılan dilin anlaşılabilirliği ve Türk Dil Kurumu'nca yayımlanan Yazım Kılavuzu'na uygunluğu, metin içi ve metin sonu kaynakların gösteriminin APA kurallarına uygunluğu.

Araştırma makalesi; yukarıdaki ölçütlerin yanı sıra, araştırma modelinin uygunluğu, istatistiksel tekniklerin seçimi ve kullanımının uygunluğu, bulguların açıklanmasının ve tartışılmasının yeterliliği, tablo, şekil, grafiklerin APA kurallarına uygunluğu konusunda gözden geçirilir.

- Makalelerin konu, araştırma problemi, yöntem, bulgular ve sonuç kısımlarının özgün, alana, uygulayıcılara ve topluma katkı getirebilecek nitelikte olması beklenir.
- Yüksek lisans, doktora tezleri veya proje raporlarına dayalı çalışmalarda tezin bütünüünün sunulması, çalışmada kullanılan bütün verilerin raporlanması, tezlerde dilimlenme yapılmaması beklenir.
- Araştırma verileri güncel, verilerin toplanmasının üzerinden 5 yıl veya daha fazla süre geçmemiş olmalı.
- Makale Şablonu kullanılarak hazırlanmayan ve Türkçe hazırlanan çalışmalar için '**Uzun İngilizce Özet**'; İngilizce hazırlanan çalışmalar için '**Uzun Türkçe Özet**' içermeyen çalışmalar değerlendirmeye alınmayacaktır.

Yazarlar; hakemlerin ve editör komitesinin eleştirilerini, önerilerini ve düzeltme taleplerini dikkate almak zorundadırlar. Yazarlar, eleştirilerden ve önerilerden katılmadığı hususları gerekçeleriyle izah edebilirler.

Hakem değerlendirme raporlarının sonuçlarına dayalı olarak Editör; çalışmanın "kabulüne" veya hakem raporlarında belirtilen hususlara göre "düzenlendikten sonra yeniden değerlendirmeye alınabileceğine" veya "reddine" karar verir.

Araştırma makalelerinde ana metin sırasıyla; giriş, yöntem, bulgular, tartışma, sonuç ve öneriler bölümlerinden oluşmalıdır. Derleme türü makalelerde, makalenin içeriğine bağlı olarak bu başlıklar değişebilir.